MARIA MONTESSORI

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

COLEÇÃO
EDUCADORES
MEC

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

coleção
EDUCADORES
MEC

MARIA MONTESSORI

Hermann Röhrs

Organização e tradução
Danilo Di Manno de Almeida
Maria Leila Alves

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
EDITORA MASSANGANA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

MARIA MONTESSORI[1]

(1870-1952)[2]

Hermann Röhrs[3]

Uma vida a serviço da infância

Maria Montessori é a figura de proa do movimento da nova educação. Existem poucos exemplos de tal empreitada visando instaurar um conjunto de preceitos educativos de alcance universal, e muito raros são os que exerceram uma influência tão poderosa e tão vasta nesse domínio. Esta universalidade é ainda mais surpreendente, pois, no estágio inicial de suas pesquisas, ela havia concentrado seus esforços nas crianças pequenas e só mais tarde ampliou o campo de suas pesquisas para incluir as crianças mais velhas e a família. A infância era, a seu ver, a fase crítica na evolução do indivíduo, o período durante o qual são lançadas as bases de todo desenvolvimento ulterior. É por isso que ela atribuía um alcance universal às observações que podemos fazer sobre esse período da vida. Maria

---

[1]Este perfil foi publicado em *Perspectives*: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 1-2, pp. 173-188, 1994 (89/90). Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, com colaboração de Carolina Di Manno de Almeida.

[2] O artigo é a tradução de um capítulo das obras intituladas *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt* . 3.ed. Weimheim, 1991. pp. 225-241, *e Die Reformpädagogik und ihre Perpektiven für eine Bildungsreform*. Donauwörth, 199. pp. 61-80.

[3]Hermann Röhrs (Alemanha) é historiador de educação comparada, antigo chefe do departamento de educação da Universidade de Mannheim, antigo diretor do instituto de educação da Universidade de Heidelberg e do Centro de pesquisa em educação comparada de Heidelberg. Professor honorário desde 1984, doutor *honoris causa* da Universidade Aristóteles de Tessalônica (Grécia) em 1991. Autor de diversas obras de história e de educação comparada, das quais *Tradition and reform of the university under an international perspective* [Tradição e reforma da universidade sob uma perspectiva internacional] (1987) e *Vocational and general education in western industrial societies* [O ensino profissional e o ensino geral nas sociedades industriais] (1988). Seus livros foram traduzidos em várias línguas: inglês, coreano, grego, italiano e japonês.

Montessori foi também exemplar no que sempre se esforçou, conjugar teoria e prática: suas Casas das Crianças e seus materiais didáticos testemunham essa exigência. Nenhum outro representante do movimento da Educação Nova aplicou suas teorias em uma escala tão vasta. O programa variado que ela lançou ao campo foi único.

O mais notável é que o debate em torno de suas ideias é tão apaixonado e suscita tantas controvérsias quanto à época em que apareceram suas primeiras obras (em 1909, instigada por duas amigas muito próximas, Anna Macheroni e Alice Franchetti). A partir dos anos que se seguiram, começaram a traduzir seus livros nas principais línguas do mundo. A série de conferências, claras e estimulantes, que ela proferiu no mundo inteiro facilitou a difusão de seus ideais.

A vontade de apreender esse fenômeno – a relação entre a teoria e a prática, o indivíduo e seu trabalho, o que foi emprestado e o que é original – não marcou menos ontem que hoje, como revela o número de publicações na República Federativa da Alemanha, que trataram recentemente dessas questões (Böhm, 1991). Foi preciso esperar a reedição de suas obras completas para poder ter um julgamento sobre o conjunto de sua obra.

A permanência do interesse suscitado por seus trabalhos não é devido a um desejo reverente de proteger e preservar o passado, mas resulta de um autêntico espírito de pesquisa. É assim por dois motivos: em primeiro lugar, o atrativo que a personalidade de Maria Montessori exerce, atrativo que sobrevive a ela na sua obra e confere a suas ideias um fascínio particular; em seguida, o objetivo que atribuiu a seu trabalho, a saber, fornecer à educação das crianças uma base científica sólida constantemente verificada pela experiência.

A experiência fundamental

Maria Montessori nasceu em 1870 em Chiaravalle, próximo à Ancone, na Itália, e morreu em 1952 em Nordwjik, na Holanda.

Em 1896, é a primeira mulher italiana a concluir medicina, com um estudo sobre neuropatologia. Em seguida, trabalha durante dois anos como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde é principalmente encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com retardos mentais. O tempo passado com essas crianças lhe permite constatar que suas necessidades e seu desejo de brincar permaneceram intactos, o que a leva a buscar meios para educá-los. É nesta época que descobre as obras dos médicos franceses Bourneville, Itard, Séguin e a de Pereira, espanhol que viveu em Paris e conheceu Rousseau e Diderot. Ela adquire um interesse particular pelos estudos de Itard – que tentou civilizar a criança selvagem encontrada nas florestas de Aveyron estimulando e desenvolvendo seus sentidos – e de Édouard Séguin, aluno de Itard. Em geral, permaneceu discreta sobre as fontes de sua inspiração, mas nos seus escritos descreve de maneira aprofundada seus esforços para conciliar suas teses com aquelas de Séguin, principalmente as que são expostas no seu livro *Idiocy and its treatment by the physiological method* [A idiotia e seu tratamento pelos métodos fisiológicos][4] publicado depois que ele emigrou para os Estados Unidos e no qual descreve seu método, pela segunda vez.

Inspirada pela experiência que tinha adquirido na clínica em contato com as crianças, que tinha visto brincar no assoalho com pedaços de pão por falta de brinquedos, e pelos exercícios postos em prática por Séguin para refinar as funções sensoriais, Maria Montessori decidiu se dedicar aos problemas educativos e pedagógicos. Em 1900, ela trabalhou na Scuola Magistrale Ortofrenica, instituto encarregado da formação dos educadores das escolas para crianças deficientes e retardadas mentais. Após ter estudado pedagogia, ocupou-se da modernização de um bairro pobre de Roma, San Lorenzo, en-

[4] Sua relação com seu professor Séguin é tratada com profundidade em Kramer, R. *Maria Montessori*: a biography. New York, 1976; também em Hellbrügge, T. *Unser Montessori-Modell*. Munich, 1977, p. 68 e seg.; e em Böhn, W. *Maria Montessori, Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*, Bad Heilbrunn: Obb, 1991. p. 58.

carregando-se da educação das crianças. Para atender às suas necessidades, ela fundou uma casa das crianças (Casa dei Bambini) onde estas podiam aprender a conhecer o mundo, e a desenvolver sua aptidão para organizar a própria existência.

San Lorenzo marcou o começo de uma espécie de movimento de renascimento que contribuiu para avivar sua fé na possibilidade de melhorar a humanidade por meio da educação das crianças. Ainda que sua ação fosse fundada sobre princípios científicos, Maria Montessori não considerava a infância menos que uma continuação do ato da criação. Essa combinação de pontos de vista diferentes constitui o aspecto verdadeiramente fascinante de sua obra: fazendo experiências e observações precisas em um espírito científico, ela via na fé, na esperança e na confiança, os meios mais eficazes de ensinar às crianças a independência e a confiança em si. As Casas das Crianças que foram criadas nos anos seguintes tornaram-se algumas vezes verdadeiros locais sagrados para onde os educadores se rendiam em peregrinação; elas constituíram sempre modelos mostrando como resolver os problemas pedagógicos.

A reflexão e a meditação tiveram um papel importante tanto na sua vida pessoal quanto no seu programa educativo. Recusando-se a adotar métodos estranhos à sua abordagem, rejeitando os compromissos, ela estava certa de defender a causa de todas as crianças, de atender às suas necessidades, e sabia passar sua mensagem com inteligência, clareza e resolução. Apesar da precisão de sua linguagem, ela passava aos olhos de muitos como uma espécie de padre dos direitos das crianças, em um mundo hostil. Seu destino pessoal (deu a luz a uma criança natural) contribuiu certamente à atmosfera de mistério que envolvia seu trabalho. Mas é precisamente graças à sua atividade que ela encontrou o meio de resolver esse problema de maneira exemplar. (Kramer, 1976, p.88)

Seus colaboradores mais próximos – Anna Macheroni e, por algum tempo, Helen Pakhurst – se dedicaram completamente à

tarefa. Seu filho, e em seguida seu neto, Mario Montessori, se dedicaram também. Entretanto, seus compromissos não eram motivados pela preocupação de manter uma tradição familiar, mas pela preocupação em preservar uma herança bem mais ampla, “a educação dos seres humanos”. (Montessori, 1977)

Montessori e a Educação Nova

A ação empreendida por Maria Montessori em San Lorenzo revelou-se extremamente frutífera. Tendo sida encarregada por Talamo, o diretor da empresa de construção, de fundar um centro de jovens para salvar das ruas crianças cujos pais trabalhavam, ela realizou o “milagre da criança nova”, cuja “infância” exaltada, influía por sua vez favoravelmente sobre os pais. A “criança verdadeira” era a prova viva do permanente processo de criação, de renascimento e de renovação: qualquer um que tivesse o desejo e o poder de refletir seriamente sobre a questão descobriria a sua dimensão profundamente religiosa.

Maria Montessori foi uma das figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional. De fato, a reforma que recomendava não se limitava a uma simples substituição mecânica dos métodos antigos por novos, supostamente melhores. Nenhum termo dá mais conta do processo que a interessava fundamentalmente que *reformatio*, no seu sentido original de reorganização e renovação da vida.

Não é fácil definir a posição de Montessori com relação aos outros adeptos da nova educação. Contrariamente à maioria, ela era muito influenciada por Rousseau. Várias passagens de seus livros parecem variações sobre temas de Rousseau, e sua crítica do mundo dos adultos que, a seus olhos, não levavam em conta as crianças, lembra igualmente a atitude de Rousseau. É ainda influenciada por Rousseau que ela combatia as amas de leite, as correias, as armações, as cintas protetoras e os andadores utilizados para ensinar as crianças

a andar muito cedo, chegando à seguinte conclusão: "Importa deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mais a criança será livre no seu desenvolvimento, mais rapidamente e mais perfeitamente atingira suas formas e suas funções superiores".

Está claro que ela não havia estudado de forma sistemática as obras de Rousseau – mas, da mesma forma que fazia suas um bom número de críticas à cultura e à sociedade de seu tempo, deve ter lido pelo menos certas partes de *Emílio,* de toda maneira o primeiro livro. Da mesma forma, é difícil delimitar sua atitude com relação aos educadores que como ela, participavam do movimento da Educação Nova, Dewey, Kilpatrick, Decroly, e, em particular, Ferrier. Ainda que tenha tido contato com alguns deles no quadro de suas atividades no seio da New Education Fellowship, isso não resultou, de fato, em nenhuma colaboração. Os únicos nomes que encontramos mencionados nas suas obras são os de Washburne e Percy Nunn – este último principalmente quando ela elabora seu conceito de "espírito absorvente".

Percy Nunn, que presidia à época a seção inglesa da New Education Fellowship, encontrou-a na ocasião do ciclo de conferências que ministrou em Londres. Sua teoria do hôrmico e da memória desenvolvida em seu livro *Education: its data and first principles* (Nunn, 1920)[5] ajudou Maria Montessori a elaborar sua concepção do espírito humano em desenvolvimento, que determina o curso da existência em interação constante com o ambiente, e, fazendo assim, assume ele mesmo uma forma definida.

Ela sofreu igualmente a influência de Ovide Decroly. Tanto suas vidas como suas obras apresentam diversos pontos em comum: eles tinham quase a mesma idade (Montessori nasceu em 1870, Decroly em 1871), os dois estudaram medicina e criaram,

[5] N.T: a *hormé,* do inglês *hormic*, tal como elaborado por Percy Nunn, significa [...] urge, impulso ou compulsão; *mnêmê* na tradução francesa corresponde a memória. Ver: Nunn, P. *Education: its data and first principles.* Disponível em: : <

cada um, estabelecimentos de ensino em 1907, *Casa dei bambini*, em Roma, e *École pour la vie*, em Bruxelas. Pelo fato de pertencerem ao New Education Fellowship, eles tiveram frequentemente a ocasião de se encontrar e discutir[6]. Entretanto, na ocasião do encontro, cada um já tinha elaborado a maior parte de suas ideias, de forma que as numerosas semelhanças que podemos observar em suas caminhadas são devidas, essencialmente, ao fato de ambos terem estudado as obras de Itard e Séguin.

O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender.

A característica fundamental de seu programa pedagógico é que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem.

Entretanto, o fato de que certa atenção seja atribuída à educação externa, que os filósofos e pedagogos da escola idealista consideravam como uma simples consequência do sucesso da educação interna, testemunha a orientação científica de seu programa. Nesse ponto, a influência de Séguin foi certamente decisiva, assim como a de Pereira, que tinha demonstrado o papel dos sentidos no desenvolvimento da personalidade. A ideia de que é possível educar e transformar os seres humanos unicamente manipulando os dados sensoriais que lhes são transmitidos, ideias que Diderot examinou na sua *Carta sobre os cegos* e sua *Carta sobre os surdos e os mudos*, e que inspirou o programa de Rousseau, no que se refere à educação sensorial, teve um papel igualmente importante nas teorias de Montessori.

Para entender bem a profunda originalidade das ideias de Montessori, é necessário compará-las com o método elaborado pelas irmãs Agazzi. Os trabalhos de Rosa e Carolina Agazzi constituem uma das tentativas mais notáveis para fazer progredir a

---

[6] Essa hipótese provavelmente se confirmaria por meio do estudo e publicação dessa correspondência, o que ainda não foi feito.

educação das crianças. O interesse desses trabalhos para nós hoje vem do fato de terem acontecido no mesmo ambiente no qual Montessori elaborou suas ideias.

Desde 1882, Rosa Agazzi e sua irmã dirigiram um lar para crianças (*il nouvo asilo)* em Monpiano (Brescia), que é considerada a primeira casa de crianças criada na Itália (Pasquali, 1903). Antecipando a caminhada de Montessori, Rosa Agazzi se esforçou em intensificar e dominar o processo educativo modificando o quadro de vida das crianças (Agazzi, 1932).

Montessori preconizava, para a etapa inicial do processo educativo, a utilização de um material didático constituído de várias séries de objetos padronizados; Rosa Agazzi preferia que as próprias crianças reunissem objetos de sua escolha: suas experiências com o objeto eram assim mais completas e o processo de abstração só começava depois desse primeiro estágio. No entanto, seria inexato afirmar que a diferença entre as duas abordagens consiste em que as irmãs Agazzi valorizavam a experiência direta e Maria Montessori a abstração. Igualmente, esta última se preocupava muito com o estágio experimental. Mas ela reconhecia, ao mesmo tempo, que é necessário encorajar, aprofundar essas tendências, esses centros de interesse por meio de exercícios, e que o sucesso da empreitada depende do despertar do senso de responsabilidade nas crianças. É o que ela trouxe de verdadeiramente novo: não só levava em conta as preferências e os centros de interesse das crianças, a exemplo de vários adeptos da Educação Nova, que fundavam sua ação unicamente sobre esse princípio, mas esforçava-se em encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade.

As Casas das Crianças

As Casas das crianças eram ambientes especialmente equipados para atender às necessidades desse público, que podiam transformar e melhorar exercendo seu senso de responsabilidade. Nesses locais, tudo era adaptado às crianças, às suas atitudes e perspectivas

próprias: não só os armários, as mesas e as cadeiras, mas também as cores, os sons e a arquitetura. Era esperado delas que vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis e que participassem do trabalho criador como das tarefas de funcionamento, de maneira a subir uma "escala" simbólica que conduzia à realização.

Liberdade e disciplina se equilibravam, e o princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra. Considerada sob este ângulo, a disciplina não era imposta do exterior, era antes um desafio a ultrapassar para se tornar digno da liberdade. Montessori escrevia a respeito disso: "Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, consequentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida" (Montessori, 1969, p. 57).

A ideia central da autodeterminação segundo a qual a liberdade só é possível se nos submetemos às leis que descobrimos e adotamos – o que Rousseau chamava de "vontade geral" – não é expressamente formulada nas suas obras. Por volta da passagem do século, a filosofia italiana era certamente dominada pelo pensamento positivista, mas as tendências idealistas e neokantianas eram igualmente representadas, principalmente por Alessandro Chiapelli, Bernardino Varisco e Benedetto Croce. É pouco provável que Montessori tenha estudado seriamente esses filósofos; no entanto, ela fez suas crianças participarem ativamente da disposição do ambiente, das regras e dos princípios que governavam o funcionamento da casa; dessa maneira, era feita justiça à ideia de autonomia moral.

Mas Montessori foi ainda mais longe: assumiu sistematicamente as implicações lógicas dessas ideias, ou seja, ocupou-se de aplicá-las e colocá-las em prática nas situações da vida cotidiana, aspecto muitas vezes negligenciado pelos educadores. O programa que estabeleceu com esse intento compreendia "exercícios no ambiente cotidiano", ou "exercícios de vida prática", como os chamou na primeira das conferências que fez na França (Montessori, 1976, p. 105). Existiam, principalmente, exercícios de paciência, de exatidão e de

repetição, todos destinados a reforçar o poder de concentração. Era importante que esses exercícios fossem feitos a cada dia no contexto de uma "tarefa" verdadeira, e não como simples jogos ou passatempos. Eles eram complementados por uma prática da imobilidade e da meditação, que marcavam a passagem da educação "externa" para a educação "interna".

Em seus escritos, Montessori não se cansa de ressaltar a importância do empreendimento que consiste em desenvolver atitudes em vez de simples competências; segundo ela, a atividade prática deve criar uma atitude, e isso graças à contemplação: "A atitude vem a ser a da conduta disciplinada". Era, a seu ver, a tarefa essencial à qual as Casas das Crianças deveriam se dedicar:

> O pivô de tal construção da personalidade foi o trabalho livre, correspondente às necessidades naturais da vida interior; por conseguinte, o *trabalho intelectual livre* prova que ele é a base da *disciplina interior.* A maior conquista das "Casas das Crianças" era a de obter crianças *disciplinadas*. (Montessori, 1976, p. 107)

Ela sustenta essa afirmação por uma comparação com a educação religiosa:

> Isso leva a pensar nos conselhos que a religião católica dá para conservar as forças da vida espiritual, quer dizer, o período de "concentração interior", da qual depende a possibilidade de dispor em seguida de "força moral". É por meio da meditação metódica que a personalidade moral adquire os potenciais de solidificação sem os quais o homem interior, distraído e desequilibrado, não pode ser seu próprio mestre nem se dedicar a nobres fins. (Montessori, 1976, p. 104)

Como Rousseau, Montessori considerava que "ajudar aos fracos, idosos e doentes" era um dever importante a ser cumprido no estágio do desenvolvimento pessoal, no qual as "relações morais" (Montessori, 1966, p. 58) definem e marcam o começo de uma nova vida, enquanto pessoa moral.

Ela estimava que a adolescência é o período em que essa etapa deve ser ultrapassada, mas nas Casas das Crianças, estas se preparavam para isso de muitas maneiras. As primeiras atividades nas quais se

engajavam eram então de importância decisiva, tanto no plano moral quanto no plano físico para as fases seguintes de seu desenvolvimento.

O "período sensível" da primeira infância oferece a ocasião única de incentivar um desenvolvimento real. Montessori considerava a educação social como um elemento importante dessa primeira fase, visto que a autodeterminação deve receber sua orientação de outrem para que o indivíduo possa atingir a perfeição enquanto ser social. No último capítulo de seu livro *A descoberta da criança*, ela descreveu esse processo:

> Nenhum coração sofre com o bem de outrem, mas o triunfo de um, fonte de encantamento e de alegria para os outros, cria frequentemente imitadores. Todos têm um ar feliz e satisfeito de fazer "o que podem", sem que o que os outros fazem suscite uma vontade ou uma terrível emulação. O pequeno de três anos trabalha pacificamente ao lado de um menino de seis; o pequeno está tranquilo e não inveja a estatura do mais velho. Todos crescem na paz. (Montessori, 1969, p. 33)

O material didático tinha igualmente a função de ajudar a criança a "crescer na paz" a fim de que adquirisse um senso elevado de responsabilidade. Esse material, que constituía um dos elementos do "ambiente preparado" da casa das crianças, era metodicamente concebido e padronizado, de maneira que a criança que tinha escolhido livremente se ocupar de um dos objetos propostos se encontrasse localizada em uma situação previamente determinada e fosse conduzida, sem saber, a encarar o seu desígnio intelectual. O melhor exemplo que podemos dar disso é o exercício de encaixar: cilindros de diferentes tamanhos e cortes devem ser introduzidos nas cavidades adaptadas; uma única solução é possível e, assim, a criança pode apreender seu erro quando o cilindro não pode ser introduzido.

O material didático

Um dos princípios fundamentais sobre os quais repousava o uso de material didático era que as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas, de maneira que as crianças pudessem facilmente avaliar seu grau de êxito enquanto as realizavam. Era pedido às crianças, por

exemplo, que andassem ao longo de grandes círculos traçados no chão, que formavam uma série padronizada de desenhos interessantes, segurando uma vasilha cheia até a borda de tinta azul ou vermelha; se transbordasse, elas podiam perceber que seus movimentos não eram suficientemente coordenados e harmoniosos. Da mesma forma, todas as funções corporais eram conscientemente desenvolvidas.

Para cada um dos sentidos, havia um exercício cuja eficácia poderia ser ainda aumentada pela eliminação de outras funções sensoriais. Por exemplo, existia um exercício de identificação pelo toque de diferentes tipos de madeira, que era possível tornar ainda mais eficaz vendando os olhos das crianças.

Esses exercícios eram praticados em grupo e seguidos de uma discussão, o que reforçava seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação das crianças. É assim que as diferentes atividades eram destinadas a conjugar seus efeitos; como Montessori escreveu "para [que a criança] progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas à sua cultura" (Montessori, 1972, p. 38).

Se esse posicionamento era o de Helen Parkhurst, ele era também, evidentemente, o de Maria Montessori, de quem era aluna: ela se esforçava em desenvolver os aspectos sociais da educação, embora a preocupação essencial que guiava sua ação não tenha sido aquela que certas concepções educativas de origem sociológica concernentes a uma categoria diferente de problemas inspiravam[7]. Isso para responder aos que rejeitaram de maneira parcial as ideias pedagógicas de Helen Parkhurst e de Maria Montessori acusando-as de serem irremediavelmente individualistas.

O material didático devia operar "como uma escala", para retomar a expressão a que se afeiçoava Maria Montessori: devia

---

[7] Essa questão foi tratada no artigo intitulado: "Maria Montessori und die Progressive Education in den USA" [Maria Montessori e a educação progressiva nos Estados Unidos], em: Pehnke, A. (Ed.). *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*. Neuwied, 1992, pp. 65-78. Também é tratada em Böhn, *op. cit.*, p. 86.

permitir à criança tomar a iniciativa e progredir na sua via da realização. De outra parte, ele era impregnado de um espírito e de uma atitude intelectual específicas, que deviam se comunicar com as crianças e, consequentemente, modelá-las.

> O material sensorial pode ser considerado desse ponto de vista como 'uma abstração materializada'... Quando a criança se encontra diante do material, ela responde com um trabalho concentrado, sério, que parece extrair o melhor de sua consciência. Parece realmente que as crianças estão atingindo a maior conquista de que seus espíritos são capazes: o material abre à inteligência vias que, nessa idade, seriam inacessíveis sem ele. (Montessori, 1969, pp. 197-198)

Adotando essa abordagem, o mestre pode deixar o centro do processo educativo e agir a partir da sua periferia. Sua tarefa mais urgente é praticar uma observação científica e empregar sua intuição em descobrir as possibilidades e as novas necessidades. O desenvolvimento das crianças deve ser dirigido de maneira responsável de acordo com o espírito científico.

O fundamento científico de sua ação

Montessori foi uma das primeiras a tentar fundar uma verdadeira ciência da educação. Sua abordagem consistiu em instaurar a "ciência da observação" (Montessori, 1976, p. 125). Exigia dos educadores e de todos os participantes do processo educativo que recebessem uma formação nesses métodos, e que o próprio processo educativo se desenvolvesse em um quadro permitindo controle e verificação científica.

> A possibilidade de observar como fenômenos naturais e como reações experimentais o desenvolvimento da vida psíquica na criança transforma a própria escola em ação, em uma espécie de gabinete científico para o estudo de psicogenética do homem. (Montessori, 1976, p. 126)

A arte fundamental da observação precisa, que Rousseau já considerava como a competência mais importante requerida para ensinar, recorre à precisão da percepção e da observação. Montessori imaginou um "novo tipo de educador": "No lugar da

palavra [ele deve] aprender o silêncio; no lugar de ensinar, ele deve observar; no lugar de se revestir de uma dignidade orgulhosa que quer parecer infalível, se revestir de humildade" (Montessori, 1976, p. 123). Esse tipo de observação atenciosa à distância não é uma aptidão natural: é necessário aprender

> e saber observar é a verdadeira marcha rumo à ciência. Porque se não *vemos* os fenômenos, é como se eles não existissem. Ao contrário, a *alma do sábio* é feita de interesse apaixonado pelo que ele vê. Aquele que é iniciado a ver começa a se interessar, e esse interesse é a *força motriz* que cria o espírito do sábio. (Montessori, 1976, p. 125)

Montessori concebeu um método que qualificaríamos hoje de hermenêutico-empírico. No entanto, ela não conseguiu colocar uma única dessas ideias integralmente em prática em seu próprio trabalho. Suas experiências careciam de um quadro teórico sólido e elas não eram conduzidas nem avaliadas de forma a permitir uma confirmação objetiva. Suas descrições não eram isentas de subjetividade e suas conclusões eram frequentemente parciais ou mesmo expressas de maneira dogmática.

Apesar disso, ela se distinguia na criação de situações educativas, mesmo que frequentemente estas fossem manifestamente mais a expressão de sua personalidade radiante que o fruto de uma reflexão e de uma preparação rigorosas. Suas observações eram feitas com cuidado, segundo métodos científicos que garantiam a objetividade, mas o essencial do seu trabalho dependia de um talento muito pessoal, único, para manejar e interpretar os processos educativos.

Sua descrição dos fenômenos educativos e as conclusões que tirava deles devem ser considerados sob esta ótica. Ela descreve, por exemplo, uma menininha que tenta quarenta e quatro vezes seguidas encontrar a cavidade que corresponde a um pino em madeira antes de direcionar, com alegria, sua atenção para outro lugar. Mas em nenhum lugar é mencionado o seu meio intelectual, social, nem seus progressos posteriores.

Montessori trata da mesma forma todo tipo de fenômenos, de despertares e "explosões". Se adotarmos os seus próprios critérios – ainda que estes sejam formulados de maneira vaga e geral – para julgar o trabalho científico e teórico que ela realizou no campo da educação, não é certo que esse julgamento seja positivo. O sucesso de sua ação dependia de outros fatores: sua humildade, sua paciência, e (frequentemente evocado) seu poder de encantamento diante da vida.

Esta capacidade de imaginação, que transcende a observação precisa, é na verdade um modo de vida filosófica. A despeito de todas as críticas que formulou contra a filosofia e o ensino de filosofia, ela mesma adotou a atitude filosófica. Em uma passagem na qual se debruça sobre a necessidade de dar ao professores uma experiência prática da pedagogia, escreve a respeito dos estudantes de biologia e medicina, e do papel do microscópio: "Eles sentiram, observando no microscópio, nascer essa emoção feita de espanto que desperta a consciência e o entusiasmo apaixonado pelo mistério da vida". (Montessori, 1976, p. 133)

É importante levar em consideração ao mesmo tempo a abertura da sensibilidade de Montessori aos "mistérios da vida" e sua abordagem essencialmente científica, sob pena de se emaranhar nas contradições e alimentar a controvérsia sempre animada quanto ao valor e o significado de sua obra; é necessário, no entanto, reconhecer que, mesmo se nenhum aspecto fosse negligenciado, as divergências de opinião não se apagariam todas por conta disso.

Alguns posicionamentos e conclusões de Maria Montessori se parecem mais com os de Pestalozzi, em seus momentos filosóficos, do que com a análise objetiva de um doutor em medicina. Mas é precisamente essa amplitude de visões que confere a muitos de seus escritos sua potencialidade profética, que, aliás, não é sempre sem ambiguidade e é o que explica sua grande popularidade no mundo inteiro, na Índia como na Europa. Sua influência era maior quando ela vinha pessoalmente, ministrava

conferências e cursos, e encontrava um grupo de discípulos devotos, decididos a viver e manter viva a sua doutrina. (Schültz-Benesch, 1962, Böhm, 1991, p. 15)

Percepção

Maria Montessori não apenas pôs em prática um método sistemático de desenvolvimento das faculdades perceptivas como também elaborou uma teoria da percepção que tem muitos pontos em comum com a abordagem de Pestalozzi. Assim, no que diz respeito ao material didático, ela notou que não é necessário que "a atenção das crianças seja retida por objetos quando começa o delicado fenômeno da abstração" (Montessori, 1976, p. 80). Ela queria que seu material didático fosse concebido de forma a permitir a situação concreta e imediata e a favorecer a abstração.

> Se esses materiais não incentivam a generalização, correm o risco, com suas 'armadilhas', de amarrar a criança à terra. Se isso ocorre, a criança permanece 'fechada no círculo vicioso de objetos inúteis' [para favorecer a abstração].

Maria Montessori escreve:

> No seu conjunto, o mundo repete mais ou menos os mesmos elementos. Se estudarmos, por exemplo, a vida das plantas ou dos insetos na natureza, temos uma ideia aproximada da vida das plantas ou dos insetos no mundo inteiro. Ninguém conhece *todas* as plantas. Mas basta ver um pinheiro para conseguir imaginar como vivem todos os pinheiros. (Montessori, 1976, p. 80)

Na mesma ordem de ideia, ela escreveu em outro lugar: "Quando encontramos um rio ou um lago, é necessário ver todos os rios e todos os lagos do mundo para saber o que é?". Emitindo essa ideia e formulando-a como o faz, ela se mostra surpreendentemente próxima a Pestalozzi. Assim como ele, ela aconselha não negligenciar as formas de percepção direta.

> Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas. (Montessori, 1966, p.40)

A seu ver, é fundamental obter a "cooperação da atenção interior". É por isso que se esforçava em estruturar a base motivacional do material didático de tal maneira que ele estivesse em contato com a esfera e a consciência da criança. Convém notar que Montessori explicava esse processo comparando-o a um ato de fé, processo aparente que, no entanto, se reproduz em outro nível: "Não basta [...] *ver para crer; é necessário crer para ver*". Escreveu igualmente mais adiante: "É em vão que se explica ou mesmo que se faz ver um fato, por mais extraordinário que ele seja, se não existe a fé. Não é a evidência, é a fé que faz penetrar a verdade" (Montessori, 1966, p. 216).

Ela conseguiu incontestavelmente estabelecer um laço entre sua concepção de ciência e essa forma de fé, que é conhecimento interior e visão melhorada.

O desenvolvimento pela atividade independente

Um dos conceitos de base do sistema educativo de Maria Montessori é a "atividade independente". "Um indivíduo é o que é, não por causa dos professores que ele teve, mas pelo que realizou, ele mesmo". Em outro contexto, chegou até mesmo a introduzir a ideia de "autocriação", que aplicava não somente à percepção sensorial e ao intelecto, mas também à coordenação de todos os aspectos humanos do desenvolvimento da personalidade.

Esse processo somente pode ser bem sucedido se desenvolvido na liberdade, a qual entende-se, anda junto com a disciplina e a responsabilidade. As crianças são dotadas de uma compreensão intuitiva das formas de plenitude pela atividade independente.

> As crianças parecem ter a sensação de seu crescimento interior, a consciência das aquisições que fazem desenvolvendo-se a si mesmas. Elas manifestam exteriormente, por uma expressão de felicidade, o crescimento que se produziu nelas. (Montessori, 1976, p. 92)

Na maior parte dos exemplos que forneceu para ilustrar essa ideia, Montessori fala da grande satisfação manifestada pelas crianças pelo fato da plenitude que alcançaram de maneira indepen-

dente. Conclui que "essa tomada de consciência sempre crescente favorece a maturidade. Se damos a uma criança o sentimento de seu valor, ela se sente livre e seu trabalho não lhe pesa mais" (Montessori, 1966, p. 40).

Considerada sob esse ângulo, a liberdade é aquilo a que é preciso primeiramente renunciar, e, então, reconquistar progressivamente para a realização de si. Sendo todos os indivíduos solidários, eles só podem, portanto, chegar à realização de si na independência. Esse processo é inteiramente consciente, e requer a mobilização de todas as faculdades do indivíduo, reforçando-as. Essa realização de si conduz no fim das contas à autoeducação, que é a verdadeira finalidade. A reflexão, a concentração meditativa, mas também um esforço intenso são indispensáveis para tentar resolver os problemas postos pelo material didático.

Chegamos ao que Maria Montessori entendia por "espírito absorvente", que constitui, com o da "normalização", em um dos conceitos fundamentais de seu sistema. Conforme a sua terminologia de inspiração médica, ela chamava as crianças de "embriões intelectuais". Ressaltava com isso que, por um lado, as crianças estão engajadas em um processo de desenvolvimento, por outro, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento físico são paralelos. As crianças são, desde o começo, seres dotados de inteligência. No entanto, durante o primeiro estágio de desenvolvimento, após o nascimento, o aspecto físico predomina, ainda que as necessidades fundamentais só possam ser satisfeitas se o ser intelectual que está na sua origem é reconhecido e aceito. "A criança vai então ser cuidada após o seu nascimento, considerada antes de tudo como um ser dotado de uma vida psíquica". (Montessori, 1972, p.61)

A educação das crianças deve ser conduzida de maneira equilibrada desde o começo, caso contrário, as primeiras impressões produzem maneiras deformadas ou falseadas de compreensão, de expectativa, de comportamento, que depois se perpetuam.

Essas primeiras impressões não são somente gravadas permanentemente no espírito das crianças, resultam também no desenvolvimento de estruturas, de esquemas, em função dos quais todas as experiências posteriores são confrontadas e assimiladas.

As crianças são desde o nascimento naturalmente abertas ao mundo. Por isso, elas correm constantemente o risco de se perder, diferentemente dos animais que têm um estoque de reações instintivas que lhes garante um desenvolvimento apropriado; por outro lado, os animais não são livres porque a liberdade não é um estado natural, mas uma condição a ser conquistada. "O homem, diferentemente dos animais, não têm movimentos coordenados fixos; deve construir tudo sozinho" (Montessori, 1972, p. 67). Sob esse aspecto, podemos encontrar certa analogia entre as ideias de Maria Montessori e a antropologia moderna. *Antropologia pedagógica* (Milão, 1910) é a primeira obra que ela consagrou a esse tipo de questões.

Quando ela fala da "vida psico-embrionária", recorre a uma analogia com o "embrião físico" a fim de ressaltar que o mundo intelectual do indivíduo deve igualmente ser construído progressivamente por meio de impressões e experiências. O meio – e a maneira como ele é organizado para preencher sua função educativa – é, portanto, tão importante quanto a alimentação do corpo durante o período pré-natal.

> O primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhes foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo o que lhe agrada, mas nos dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança. (Montessori, 1972, p. 82)

O "espírito absorvente" é ao mesmo tempo a capacidade e a vontade de aprender. Isso quer dizer que o espírito é orientado rumo aos acontecimentos do mundo ao redor, em harmonia com esses acontecimentos, a tal ponto que em relação à diversidade, os aspectos que têm um valor educativo diferem de acordo com

cada caso particular: "[...] em todos, o desenvolvimento físico precede as aventuras da vida" (Montessori, 1972, p. 69). O importante, é que as impressões recebidas e a abertura mental andem juntas, de forma que os imperativos do processo de aprendizagem correspondam às sensibilidades e às tendências naturais de cada fase do desenvolvimento.

Estreitamente ligada a esses conceitos antropológicos está a ideia de "períodos sensíveis". Trata-se de períodos de maior receptividade do ponto de vista do aprendizado por interação com o meio. Segundo essa teoria, existem períodos determinados durante os quais a criança está naturalmente receptiva a certas influências do meio, que a ajudam a dominar certas funções naturais e a atingir uma maior maturidade. Existe, por exemplo, períodos sensíveis para o aprendizado da linguagem, o domínio das relações sociais etc. Se lhes consentimos a atenção que convém, eles podem ser explorados para promover períodos de aprendizagem intensa e eficaz. Senão, as possibilidades que oferecem são para sempre perdidas.

O desenrolar harmonioso do desenvolvimento interior e exterior pode produzir igualmente uma independência ampliada:

> Se nenhuma síndrome de regressão se revela, a criança manifestará tendências muito claras e muito fortes em direção à independência funcional [...] Em cada indivíduo está em curso uma força vital que o leva a procurar a realização de si. Percy Nunn chamava essa força de *hormico*. (Montessori, 1952, p. 77)

Isso explica igualmente por que Montessori colocava tanta esperança em uma reforma da educação conforme as suas ideias. Para ela, a educação do "homem novo" devia começar com a criança, que carrega o gérmen. Tão grandes eram as suas esperanças que ela estava convencida de que aí estava o caminho da salvação. Ela acreditava igualmente na renovação e na conquista da perfeição:

> Se a salvação vem, começará pelas crianças, já que elas são as criadoras da humanidade. As crianças são investidas de poderes não conheci-

> dos, que podem ser as chaves de um futuro melhor. Se queremos verdadeiramente uma renovação autêntica, então o desenvolvimento do potencial humano é a tarefa que deve ser atribuída à educação. (Montessori, 1952, p. 52)

Essa fé no potencial humano – reforçado ainda pelo "espírito absorvente", quando os métodos pedagógicos adequados são utilizados – é uma das pedras angulares da teoria da educação de Maria Montessori. O segundo ponto importante é a vontade de influir sobre esse processo, num espírito de responsabilidade científica, e de descobrir os pontos fracos e os momentos decisivos do desenvolvimento da personalidade a fim de melhor conduzi-lo. Segundo Montessori, esse processo não é linear, é antes dinâmico, pontuado de "explosões" – despertares, revelações, transformações, sínteses criativas – que o levam a novos níveis de evolução do qual não podemos nem mesmo pressentir a natureza. Ela escreve sobre isso: "O desenvolvimento é uma série de nascimentos sucessivos". (Montessori, 1952, p.16)

Sua própria vida e a evolução de suas ideias foram governadas por encontros, inspirações e experiências de renascimento: seus encontros com pessoas cujas preocupações lhe eram próximas foram frequentemente mais determinantes do que a adesão a teorias estabelecidas. Sua grande produtividade se explica, em última análise, pela ação do princípio "hôrmico" na sua vida e no seu pensamento. Ela quis exercer sobre o mundo certa influência combinando harmoniosamente a teoria e a prática; procurou na prática a confirmação de suas teorias e elaborou sua prática em conformidade com os princípios científicos, atingindo assim a perfeição: essa é a razão do sucesso reconhecido das concepções educativas de Maria Montessori.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DE MONTESSORI NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Danilo Di Manno de Almeida
Maria Leila Alves

Introdução

Tecer considerações sobre a influência de Maria Montessori na educação brasileira exige que revisitemos a história das teorias que têm norteado a educação em nosso país. Isto porque Maria Montessori se insere no movimento da Escola Nova, que visou superar o modelo de escola tradicional que não havia conseguido escolarizar a população que adentrava a escola.

Há um entendimento (às vezes equivocado e às vezes intencional) de que a melhoria da escola e do ensino depende tão somente de questões relacionadas a teorias e métodos, desconsiderando questões da qualidade de vida da população, do modelo de distribuição de renda, do não investimento no profissional da educação e na organização do ensino e outros.

Essa é uma das razões pelas quais as tentativas de democratização da escola e do ensino no Brasil pautaram-se quase sempre em opções por teorias pedagógicas. Poucas vezes uma política educacional se enuncia com o diagnóstico e a análise da situação sociopolítica do país, a não ser em casos como o de poucos governos estaduais e municipais progressistas que, no final da ditadura militar se propuseram a instaurar uma educação transformadora, como demonstra Cunha (2001).

Também são poucos os estudiosos que consideram o papel relativo que a escola desempenha na transformação da sociedade, compreendendo a exigência de condições estruturais objetivas para a instauração de uma escola efetivamente democrática, em que

todos, e não apenas parte dos cidadãos, tenham acesso à cultura elaborada pelo conjunto da sociedade.

Para recuperar brevemente a história das teorias da educação no Brasil, como referência teórica para a análise que estamos desenvolvendo, lançamos mão de um estudo clássico "As teorias da educação e o problema da marginalidade", de Dermeval Saviani, um dos estudiosos a que nos referimos, que aborda o papel relativo que a escola desempenha nos processos históricos de transformação social. Seu ponto de partida, nesse estudo, tem a intenção de caracterizar o que é considerado marginal nas teorias funcionalistas da educação, que vão se sucedendo na história brasileira – a exemplo do que ocorreu em outros países – todas elas teorias não críticas, uma vez que têm como pressuposto que a superação das desigualdades sociais depende basicamente da escola, ou melhor, têm como pressuposto de que o papel da escola é exercer uma função equalizadora na sociedade.

Como na pedagogia tradicional, de acordo com a análise de Saviani, o marginal é o ignorante, acreditava-se que a escola, desempenhando o seu papel de difusora dos conhecimentos, combateria a ignorância, democratizando dessa forma a sociedade. Nessa pedagogia o saber é centrado no professor e transmitido ao aluno, um receptor passivo que, fazendo uso, principalmente dos recursos de sua memória, devolve os conhecimentos dominados por ele nas avaliações e provas pelas quais passa necessariamente em seu processo de escolarização. Isso delineia o formalismo escolar em que a disciplina imposta, o não questionamento da matéria estudada, a não exigência de uma relação dinâmica com os conteúdos do currículo escolar resulta no silenciamento do estudante e na atuação meramente reprodutiva do professor, que também não diz a sua palavra.

Já a pedagogia da Escola Nova, propondo superar os problemas da pedagogia tradicional – que efetivamente não dava mostras de alcançar um desenvolvimento social mais igualitário pela

ação da escola – e mantendo a crença no poder equalizador da escola, emerge oficialmente no cenário educacional brasileiro com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932 (acompanhando também um pouco tardiamente o movimento de países economicamente mais avançados). Nesta pedagogia é considerado marginal o desajustado. No contexto emergente da filosofia da existência, a psicologia diferencial ganha fôlego, vindo a exercer um papel significativo no encaminhamento do processo pedagógico, ao considerar as diferenças mais do que as semelhanças entre os estudantes, como princípio organizador do ensino[8]. Incluir os marginais significava, pois, respeitar os aspectos existenciais de vida de cada ser humano, e assim, as diferenças entre os alunos passaram a ser a referência principal a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem. Nessa pedagogia, a questão central é o ajustamento dos estudantes, deslocando-se conforme Saviani:

> o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2000, p. 9).

[8] Em outro estudo denominado "Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara", publicado no mesmo livro do texto que estamos discutindo, Saviani, em um movimento de radicalização, toma emprestada a metáfora utilizada por Lênin e faz uma comparação entre o método tradicional e os métodos novos. Para isso, elabora três teses que atribuem ao primeiro, que se fundam na concepção filosófica essencialista, todas as virtudes, e aos últimos, que se fundam em uma concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência, todos os vícios.Tempos depois, escreve "Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara", estudo publicado no mesmo livro, em que procura voltar a vara para a posição normal, resgatando as virtudes dos métodos novos. Para saber mais consultar "*Escola e democracia*" (Saviani, 2003).

Embora o problema que estamos analisando se situe na passagem da "pedagogia tradicional" para a "pedagogia nova", conforme explicitado, o fato de convivermos, no cotidiano escolar, com uma miscelânea das várias teorias tratadas nesse estudo de Saviani, para fins de clareza e de compreensão mais ampla, não ficamos apenas nessas duas pedagogias já tratadas, mas trazemos a seguir, brevemente, os novos elementos que se sucedem em sua análise das teorias da educação.

Compondo ainda o rol das teorias não críticas emergiu, a seguir, a "pedagogia tecnicista" que respondeu a outro momento do modo capitalista de produção, na qual se entende que o modelo de produtividade da fábrica deve ser copiado *ipsis literis* pela educação escolar. Nessa pedagogia, o marginal é o improdutivo, que se torna o foco dos novos procedimentos pedagógicos. A hipótese que norteia essa pedagogia é que a escola deve tornar todos os indivíduos produtivos em busca do desenvolvimento social igualitário.

É importante chamar a atenção para o fato de que embora essa pedagogia esteja em plena vigência[9], no modelo pedagógico dos novos tempos – os tempos de globalização hegemônica –, o tecnicismo assume formas mais sutis, como a de exortar as competências em nível ideológico, exortação esta que assumida integralmente pela mídia, tem atingido a maioria da população.

Saviani discute também, no referido texto, as teorias crítico-reprodutivistas, que denunciam as formas de que a sociedade capitalista lança mão para garantir a sua continuidade, elegendo para sua análise, a teoria de Althusser sobre o sistema de ensino enquanto

[9] A grande aspiração das empresas privadas em geral, e da escola, em particular, é conseguir ser reconhecida e pontuada como instituição de qualidade total. As escolas classificadas conseguem, com certeza, garantir essa qualidade em seus processos administrativos. A qualidade do ensino, em parte, pode se aprimorar em estabelecimentos que desenvolvem processos administrativos mais organizados, mas, apesar disso, a aprendizagem dos alunos, nessas instituições, em grande parte, tem sido garantida com auxílios externos – dentre os mais utilizados – as aulas particulares, garantidas pelas famílias dos alunos, e não por efeito da qualidade total da instituição.

violência simbólica; a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, de Bourdieu e Passerón, que demonstram como a classe dominante inculca suas verdades na cabeça dos dominados como forma de preservar a dominação e a teoria da escola dualista desenvolvida por Baudelot e Establet, que analisa o fato de que mantendo duas redes de escolarização – a rede secundária-superior e a rede primária-profissional, a primeira para as classes privilegiadas e outra para as classes subalternas, somente a classe dominante se apropria da cultura de elite.

Considerando que a crença ingênua das teorias não críticas e a descrença total das teorias crítico-reprodutivistas no poder da instituição escolar a favor ou contra as mudanças, objetivamente não consideram as potencialidades da escola para a transformação social, Saviani esboça, apoiado em Gramsci, a teoria crítico-social dos conteúdos, que considera a importância do patrimônio social da humanidade na formação dos cidadãos, de forma a construir uma nova hegemonia.

Em que pese o fato de as opções pelas teorias pedagógicas presentes nas orientações oficiais das políticas educacionais brasileiras centrarem-se quase que exclusivamente nas teorias não críticas, mesmo estas, longe de transformarem significativamente as práticas pedagógicas, são assumidas pelo discurso formal e depois de um período de "modismo pedagógico", aquietam-se por força da resistência dos professores, resistência muitas vezes sábias, e muitas vezes, representando posicionamentos que jogam contra os interesses de seus parceiros - os alunos, e contra seus próprios interesses, em direção à conquista da qualidade social da escola. Como afirma Arroyo (2001) a escola é uma instituição pesada e lenta que se presta muito pouco às vontades políticas revolucionárias. Em suas palavras: "Há uma cultura escolar e profissional que é muito difícil de mudar. A escola é mais forte do que todos os nossos sonhos. Por isso, mexer na estrutura da escola é o

grande desafio. Na escola que está aí com sua história e sua cultura." (Arroyo, 2001, p. 277)

No entanto, como afirmamos anteriormente o que se pretendeu realçar nessa breve digressão histórica das teorias da educação é o processo de passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova.

O movimento da Escola Nova instaurado em nosso país (mais no discurso que na prática, pelo menos no que se refere às redes públicas de ensino) se contrapôs radicalmente às práticas pedagógicas tradicionais que Paulo Freire denominou de "pedagogia bancária". Esse movimento, embora eivado de contradições, tanto no âmbito do próprio movimento, como na produção teórico-prática de Maria Montessori, certamente alicerçou os princípios e propostas da educadora em sua vasta e detalhada metodologia científica elaborada inicialmente para o trabalho com crianças consideradas "anormais" e utilizada nas Casa dei Bambini com crianças abandonadas e, posteriormente, estendendo-se para as demais crianças, para outros níveis de ensino e paradoxalmente, provavelmente impulsionadas pelas condições matérias privilegiadas, para as instituições privadas.

A influência de Maria Montessori na educação brasileira

Segundo o historiador Cambi (1999, p. 475), as doutrinas de Montessori "tiveram mais influências no exterior do que na Itália, onde encontraram forte resistência, em consequência da hegemonia idealista na cultura filosófica e pedagógica".

Contrastava a esse idealismo o positivismo de suas ideias. O estudo experimental da natureza da criança a que se dedicou Montessori oferece as bases ao seu método, no qual como explicita Cambi:

> dá ênfase, em particular, às atividades senso-motoras da criança, que devem ser desenvolvidas seja por meio de 'exercícios da vida prática' (vestir-se, lavar-se comer etc.) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos,

> materiais para o exercício do tato, do senso cromático, dos ouvidos etc.) (Cambi, 1999, p. 531).

A inspiração das primeiras obras de Montessori ancora-se nos princípios dogmáticos do pensamento positivista, como afirma Cambi (1999, p. 475). Apesar disso, contraditoriamente, Montessori defende a autoformação das crianças. De fato, comenta Cambi:

> nas "Casas das Crianças" a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento no jogo, por meio do jogo... (Cambi, 1999, p. 496).

Além do estudo experimental da natureza da criança, Montessori desenvolveu também reflexões mais gerais sobre a educação, discutindo o papel formativo do ambiente, a concepção da mente infantil como "mente absorvente" e o princípio de "liberação da criança" do universo opressor dos adultos, embora nos lembre que:

> A criança deve desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer suas próprias capacidades e atingir o comportamento responsável, mas tal liberdade para Montessori, não deve ser confundida com o espontaneísmo. (Cambi, 1999, p. 532)

A presença da obra de Montessori no Brasil

As informações históricas sobre a inserção do método de Maria Montessori no Brasil são escassas. Para discutir essa inserção, lançamos mão das informações encontradas no livro de Gersolina Antonia Avelar *Renovação educacional católica: Lubienska e sua influência no Brasil* (1978), como também das encontradas no livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1978), do grande divulgador do movimento da Escola Nova no Brasil, Lourenço Filho.

Avelar (1978), tratando da influência de Lubienska na educação brasileira, lembra que são muitas as escolas que aplicam o método Montessori-Lubienska no país e que todos os anos o Instituto Pe-

dagógico Maria Montessori e a Escola Experimental Irmã Catarina preparam, em São Paulo, novos professores especializados na educação montessoriana.

Segundo essa estudiosa, não foi em 1955, com a primeira Semana Pedagógica dirigida por Pierre Faure, que chegou ao Brasil o método Montessori. Considerando D. Carolina Grossamann como a fundadora da primeira escola montessoriana no Brasil, informa que ela, em 1935, fundou em São Paulo, o Jardim Escola São Paulo.

No entanto, Avelar lembra que, vinte anos antes, já em 1915, o Dr. Miguel Calmon Dupin e Almeida divulgou as ideias de Montessori na Bahia, com a palestra intitulada "As promessas e os resultados da pedagogia moderna", sendo que, posteriormente, obteve da educadora italiana autorização para que se publicasse no Brasil sua obra *A pedagogia científica:* a descoberta da criança, em 1924.

Outro dado importante que Avelar traz é que, entre 1925 e 1930, a professora italiana Joana Scalco, radicada em Curitiba, trocou correspondência com Montessori e insistiu junto aos órgãos oficiais para que se implantasse experimentalmente escolas montessorianas no Brasil[10].

Dentre outros dados históricos sobre Maria Montessori que Avelar informa no referido livro, constam informações de que, em junho de 1950, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Montessori no Brasil, pela professora Piper de Lacerda Borges Almeida; enquanto que, em São Paulo, alunos da Escola Normal Anhanguera enviaram uma carta à educadora, por ocasião do seu octogésimo aniversário, carta esta que foi publicada pela *Revista da Educação*, em 1951.

Já Lourenço Filho faz menção à professora Armanda Álvaro Alberto que, inspirada inicialmente em Maria Montessori, organizou, na década de 1920, na Escola Regional de Meriti, aquilo que

---

[10] Avelar se refere ao fato que a Revolução de 1930, entre uma série de outros obstáculos, impediu que o governo enviasse uma professora brasileira para se especializar com Montessori na Itália, para iniciar a experiência montessoriana no Brasil.

"parece ter sido no Brasil a mais completa experiência de educação renovada pela intenção socializadora, os procedimentos didáticos e a cooperação da família na obra da escola" (Lourenço Filho, 1978, p. 176).

Efetivamente, foram empregados nesta escola procedimentos visivelmente montessorianos, como a "disseminação dos conhecimentos de higiene e educação doméstica"; ou endossados os "processos ativos" no cotidiano escolar, Porém, convém destacar aqui a compreensão mesma do aporte montessoriano. Armanda Alberto dirá, na Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), que os métodos educativos,

> dos Estados Unidos, da Itália, desde que se baseiam na liberdade, que consente a plena expansão da individualidade, e no trabalho que leva a criança a observar, a experimentar, a descobrir por si – são os únicos dignos de serem adotados hoje em dia (Alberto, 1927, p. 177).

No entanto, o requinte do método montessoriano, que demanda material especializado, formação de professores para sua aplicação, espaço amplo e adequado para as atividades propostas, encontrou condições de inserção, quase somente nas escolas privadas destinadas às classes mais favorecidas da sociedade brasileira. A própria Armanda Alberto tinha clareza disso, pois, segundo ela, "sem a iniciativa particular, o Brasil não resolverá tão cedo o problema da educação de seu povo, simplesmente porque faltam à União e aos Estados os recursos financeiros suficientes" (Alberto, 1927, p. 177).

Aplicada para as classes mais desfavorecidas da Itália, o método montessoriano não encontrará condições objetivas para atender a essas camadas no Brasil. Armanda Alberto refere-se a esta questão afirmando em sua comunicação que "a escola regional de Meriti tem por máxima aspiração ser reproduzida em todo o país. Que os fazendeiros, os industriais, os capitalistas, fundem escolas para os filhos de seus colonos, sitiantes, operários, empregados" (Alberto, 1927, p. 177). Objetivamente, como já vimos, as propostas da Escola Nova só atingiram significativamente a rede privada de ensino.

Divergindo de seu propósito inicial, a disseminação do método montessoriano no Brasil se fez, efetivamente, na rede privada e para as classes mais abastadas. Podemos nos deparar, indo pelos bairros mais aquinhoados das grandes cidades, com escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental que trazem o nome de Montessori ou indicam, em letras garrafais, que nelas o ensino se desenvolve no método montessoriano.

Essas escolas estão situadas principalmente nas capitais dos estados brasileiros e em algumas grandes cidades. Em 2009, estavam espalhadas pelo Pará (1), Maranhão (3), Piauí (1), Pernambuco (1), Alagoas (1), Bahia (9), Minas Gerais (3), Mato Grosso do Sul (2), São Paulo (8), Rio de Janeiro (9), Paraná (1), Santa Catarina (4), Rio Grande do Sul (3) e Distrito Federal (3)[11].

Poucas, no entanto, são as experiências do método Montessori em redes públicas de ensino. Com o título "Montessori diante dos problemas da educação hoje" Maria Augusta Faitarone realizou sua dissertação de Mestrado, no Programa de Mestrado em Educação da Unimep, tendo como objeto da pesquisa a rede de escolas municipais de educação infantil de Valinhos, SP, escolhida porque, desde 1973, a Secretaria de Educação desse município implantou o Sistema Montessori em suas escolas. Seu estudo tratou, pois, de duas décadas de história, o que viabilizou o exame de processos e de resultados em situação prática. Constatou que a experiência consolidou-se em função do tempo decorrido. Sem desconsiderar o perigo de otimismo pedagógico que cria "milagres" inexistentes no campo educacional, a autora expressa a convicção de que as dificuldades na consecução dos objetivos educacionais talvez pudessem ser minoradas com a retomada das propostas filosófico-metodológicas de Maria Montessori.

[11] Segundo nos informa a Organização Montessori no Brasil (ver: <http://www.omb.org.br/>).

Quando se visita as escolas ou quando se frequenta os cursos oferecidos pelas mesmas, pode-se constatar que elas mantêm, irrepreensivelmente, muitas das práticas desenvolvidas pela educadora italiana. Notamos, também, que a metodologia montessoriana tem se mesclado, em algumas de suas escolas, com propostas atuais, como por exemplo, as inspiradas na psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, para orientar a inserção das crianças no mundo da escrita.

No artigo "O ingresso à cultura letrada: seu processo no ensino montessoriano" Márcia Righetti, diretora da Aldeia Montessori – Instituição montessoriana de educação, situada no Rio de Janeiro – analisa que a educadora italiana considera o processo da leitura e da escrita como o caminho das representações do mundo, que a criança faz, do real ao ortográfico. Analisa ainda as congruências de pensamento que existem entre Montessori, Ferreiro e Piaget, considerando que a psicogenética reafirma duas das posições fundamentais de Montessori: autoeducação e educação como ciência. Em suas palavras:

> Tanto Maria Montessori como Piaget e Ferreiro têm como foco de trabalho a criança, o sujeito que aprende, que constrói o seu próprio conhecimento a partir da forma como interage e absorve do ambiente os estímulos que dão consistência a este processo, transformando-os em aprendizagens, na Revista OMB, setembro de 2003[12].

No entanto, pode-se afirmar, que esta não é a leitura que fazem muitas das escolas que adotam o Método Montessori, as quais lançam mão dos mais rudimentares e fragmentados processos de treinamento[13], contrariamente tanto à inspiração do construtivismo piagetiano,

---

[12] Ver: <www.omb.org.br>. Acesso em: 06 out. 2009.

[13] Atuando como professores do curso de pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo, temos tido acesso a essas informações em orientações de trabalhos de conclusão de curso, como também em processos de acompanhamento de estágio.

no qual se ancora a psicogênese da língua escrita, como também às prescrições da própria Montessori para o ensino da escrita[14].

Para aprofundar um pouco mais a discussão sobre a relação entre Montessori e Piaget, tomemos um estudo experimental de natureza comparativa, chamado "Influência do método Montessori na aquisição da noção de seriação" (Guirado *et al.*, 1978). Esse estudo parte da constatação de que, recentemente, tem havido interesse crescente de estudiosos em relacionar a produção teórica desses dois cientistas. Esse interesse, no entanto, tem se mostrado essencialmente especulativo, havendo poucos trabalhos de natureza experimental. Por essa razão, Marlene Guirado e outros pesquisadores do mencionado estudo, procuram comparar o desempenho operatório, numa prova de noção de seriação de crianças provindas de dois meios escolares. Um grupo composto pela metade da amostra é caracterizado por crianças de escolas de orientação montessoriana e outro grupo, por crianças de escolas que seguem outras orientações. Todas as crianças da amostra frequentavam pré-escolas e eram equiparáveis de acordo com as idades (6, 7, 8, ou 9 anos) e nível socioeconômico.

Os resultados obtidos trazem elementos que corroboram as críticas feitas por Piaget ao método Montessori, no sentido de que suas atividades estão mais voltadas ao aperfeiçoamento do desempenho com materiais do que à aquisição de estruturas operatórias.

Em outra revista da Organização Montessori do Brasil (OMB), intitulado "Maria Montessori: conhecendo fundamentos, derrubando mitos" (abril, 2007) Edimara de Lima, referindo-se ao fato de que os documentos do Ministério de Educação no Brasil, calcados na experiência da reforma espanhola, recomendam a utilização de ciclos, a utilização de classes multi-idades ou agrupadas, ou multisseriadas, afirma que estes são preceitos montessorianos

---

[14] Observar, na antologia de Maria Montessori que vem logo a seguir, neste volume, as manifestações da educadora, principalmente as contidas no número 12: "A linguagem, a escrita e a leitura". A antologia foi extraída dos livros *Pedagogia científica:* a descoberta da criança e *A criança*.

que vigoram há 100 anos: "Passado um século, muitos ainda veem nesta forma uma revolução tão transformadora que a acham impossível"[15] (OMB, 2007, p. 12). E. mais adiante, pode-se ler:

> Os procedimentos do aprender, tão explorados pelos teóricos espanhóis, são exaustivamente utilizados nas salas montessorianas. O aprender a 'fazer' sempre foi valorizado pela sala montessoriana; nas nossas escolas não existe a desqualificação do trabalho manual e todas as competências são igualmente desenvolvidas (OMB, 2007, p. 12).

Como se pode perceber, os seus argumentos realçam a importância das contribuições de Montessori, colocando-a como precursora de muitos dos procedimentos que compõem as recomendações das nossas políticas educacionais atuais.

As questões acima discutidas merecem ser problematizadas mais profundamente, visto que temos que levar em conta os limites impostos pelo contexto científico-cultural de mais de um século à produção pedagógica de Maria Montessori. Considere-se que tal como são entendidos hoje os agrupamentos heterogêneos de estudantes, recomendados pelas políticas atuais como estratégias pedagógicas, visam primordialmente potencializar a interação, a atividade conjunta, a troca de ideias e de experiências, a troca de conhecimentos, o que o ensino individualizado, prescrito na metodologia montessoriana, não intenciona potencializar. Também o "aprender a aprender" a que se refere Lima, não contempla em Maria Montessori o ângulo interativo do trabalho em conjunto das crianças, do trabalho partilhado entre elas, da produção coletiva.

As mãos e o tapete: o corpo no método montessoriano

Finalizando a nossa apresentação, faremos uma breve referência ao tema do corpo na obra montessoriana.

Esse enfoque sobre a temática do corpo nesta metodologia parece ser importante para nos ajudar a perceber, por outros ân-

[15] Cf. www.omb.org.br. Acesso em 6 de outubro de 2009.

gulos, as condições efetivas da educação, em um país em que a miséria corporal convive com a formação educacional; em um país em que a apropriação de pensamentos estrangeiros soa como toque de salvação...

Há indícios de que uma prática educativa preocupada prioritariamente com o corpo, como é o caso de Montessori (atividades sensoriais, movimento da criança, ambiente escolar adequado etc.), nos ajuda a encarar, por ângulos diversos, a questão educacional – pois não será difícil colocar em evidência alguns traços corporais de sua metodologia. Dessa forma, nossa estratégia consiste em ver o movimento do corpo, antes de percebê-lo no momento da execução sistemática e organizada do método. O que não nos impedirá, contudo, de retomar a questão metodológica, depois de termos observado o corpo no interior do método.

Efetivamente, a sistematização e organização do método montessoriano, como vemos nas escolas existentes, deixa apenas entrever rastros de que o fundamento e a motivação do método começam com o corpo. A adequação cotidiana de tarefas e ações escolares, num ritmo que atende às exigências atuais de uma educação obcecada pela competência, talvez tenha feito obliterar o traço corporal desta metodologia. Um deslocamento temporal, o surgimento de concepções teóricas e a mudança de condições econômicas, sociais, culturais etc., trazem novas compreensões, que exigiriam respostas que, provavelmente, essa metodologia não pudesse dar hoje. Contudo, do ponto de vista do corpo – para além de uma crítica a um possível assistencialismo de Montessori – o que queremos pôr em destaque, num primeiro momento, é o tratamento que ela dá ao corpo da criança. E neste aspecto, considerando as condições corporais de seu tempo, talvez a sua contribuição educacional ainda tenha muito a nos ensinar... a *cuidar* e a *curar* do/o corpo na educação. E, mais, a estar atentos aos tratamentos dados ao corpo no interior das escolas.

Claro, não nos esquecemos de que acabamos de dizer que a transposição para o Brasil da metodologia montessoriana se fez em direção às classes mais favorecidas – provocando um desvio em relação à sua intenção e ação iniciais. Por outro lado, não a idealizamos, nem preconizamos a adoção contemporânea deste modelo. Não queremos, com as ultimas considerações, fazer a revolução classista da metodologia, levando-a aos oprimidos. Nem desejamos reatualizá-la ou ritualizá-la. Interessa apenas acompanhar em breves tomadas as cenas do corpo em seu método.

Retomemos. Maria Montessori chegou à pedagogia pelo corpo. E pelo corpo mais sofrido... corpo *deficiente*[16]. A temática do corpo na pedagogia de Montessori retrocede às investigações médicas dos séculos passados, chegando a J.M. G Itard, médico que levou as gerações futuras a insistir na tese da educabilidade dos "deficientes mentais". Mas, passa antes por Edouard Séguin, que influenciará Alfred Binet em seu trabalho psicológico e pedagógico sobre os "anormais"[17]. Ambos têm em comum o seguinte aspecto: criar um espaço pedagógico e psicológico para o tratamento dos "anormais" e dos "deficientes". Embora sendo médica, Maria Montessori compreendeu que o "deficiente mental" era responsabilidade da educação e não exclusivamente da medicina. Assim, assumiu a responsabilidade de "colocar em prática, na perspectiva pedagógica, o fruto das pesquisas, não só de Binet, mas dos outros nomes importantes da época" (Gaio *et al.* 2008, p. 210). A Casa dei Bambini acolherá os corpos "deficientes" e dará a eles um tratamento que a exclusiva dimensão médico-clínica não seria capaz. A ação pedagógica será assumida

---

[16] Ver aspectos da história da Educação Especial na Mesa Redonda PUC/Minas Gerais, 24 a 28 de maio, 2004 . Católica "Educação inclusiva – processos escolares" e o texto de Fernanda Leal Pantuzzo e Margaret Pires do Couto inclusão ou exclusão: eis a questão: a inserção dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino público; igualmente, ver Mazzota, M. J S. *Educação especial no Brasil*: histórias e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[17] Ver a obra Alfred Binet, nesta coleção.

como “cura pedagógica”. Das mãos dos médicos para as mãos do educador. A medicalização da educação será atenuada pelo cuidado pedagógico.

No ambiente escolar, propõe-se um tratamento atento para o corpo. Atenção com espaço educativo, com o ambiente... Afinal, trata-se do acolhimento do corpo infantil. Espaço de ações corporais, ginástica, movimento. Questionar “andar sobre a linha”? Esquecer a sua intenção corporal? Bem mais liberadora do que constrangedora do corpo, caminhar sobre a linha significaria por em movimento exercícios de controle de respiração, concentração, sentido de equilíbrio e, no final das contas, acabaria fortalecendo os músculos da perna.

Proteção do corpo infantil? A preocupação com a criação de um espaço em que a criança esteja o mais possível isenta do controle do adulto, seria um sintoma de que o corpo infantil importa mais do que as ideias adultas sobre as crianças? Seria sob esta perspectiva corporal que devemos entender que “para transformar a educação, é preciso voltar-se para a criança e não para aquilo que devemos ensinar a ela”?

Se a mão é vista como “agente de interação entre o espírito e o corpo[18], é porque a metodologia alcança a sua finalidade mais precípua? Revela-se uma preocupação com o corpo o fato de valorizar o sensorial no manuseio de objetos, que se tornam meios para o refinamento de cada um dos sentidos?

É preciso dar um passo a mais, adentrado à pratica do método e não ficar somente na sua motivação. Afinal, esse corpo acolhido, retirado por algumas horas da hostilidade de sua convivência social italiana, encontrará, apesar de tudo, uma escola, um método, uma intenção educacional, um programa.

---

[18] Martin, K. Preparing for Life: Montessori's Philosophy of Sensory Education. *Montessori Life*, v. 5 n. 3 p. 24-27, Summer, 1993. Disponível em: <www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/

E assim, se a manipulação dos objetos não contribui para o desenvolvimento do pensamento operatório, como vimos, o que diríamos do desejo infantil, da sua imaginação, da sua paixão?

O corpo no interior da prática pedagógica montessoriana, *assimilado* ao método, frequentando diariamente a metodologia, manipulando objeto após objeto, numa sequência previamente concebida, desejará o quê, no final de um tempo?

A grande questão que fica para nós e para as práticas educacionais montessorianas é a de dar o mesmo espaço para o corpo. Quando a Casa se abre, ela se abre ao corpo sofrido *deficiente*. Quando o método se instaura, o risco é de introduzir outras *deficiências* para o corpo acolhido. Como *permanecer corpo* ao longo do curso escolar? A dificuldade, portanto, está em garantir que o mesmo calor do acolhimento do corpo sofrido das crianças seja mantido na aplicação sistemática do método. Nesta pedagogia, poder-se-ia conceder ao tapete (objeto utilizado como disciplinador na aplicação da metodologia) aquilo que se concedeu às mãos (agente de interação entre mente e corpo)? O tapete também poderia ser algo mais do que um objeto, submetido ao corpo – e no lugar de limitar o espaço para o corpo, servir ao corpo, permitindo que esse explorasse todas as suas potencialidades? No lugar de manipulação de objetos (encaixes, blocos, bastões), viria a interação do corpo com os objetos, rompendo os limites da metodologia. Ora, não é a isso que se destina o tapete. Este está assimilado à metodologia. O corpo limitado ao tapete. Mas, diante de um tapete, pode ser que as crianças também comecem a sonhar. E o tapete do método passe a ser, na imaginação criativa, um tapete voador...

Produzimos esta antologia de textos de Montessori a partir de duas obras que consideramos as mais importantes no conjunto de seus escritos, ou seja, os estudos que abordam, detalhadamente, os princípios e propostas de sua pedagogia. Trata-se de *Pedagogia científica**: a descoberta da criança e de *A criança*.

A escolha dos trechos e sua distribuição em eixos temáticos tiveram a intenção de rastrear, nesses dois livros, os trechos em que a autora explicita mais claramente suas posições pedagógicas, de forma que a antologia possa trazer, para quem a ler, uma percepção mais detalhada de suas opções metodológicas.

Os eixos temáticos encontrados, nem todos eles presentes nas duas obras, são os seguintes: 1) A pedagogia científica; 2) Antecedentes do método; 3) A descoberta da infância; 4) O ambiente da escola; 5) Liberdade e disciplina; 6) A saúde da criança; 7) A livre escolha; 8) O desenvolvimento dos sentidos da criança; 9) Os exercícios e as lições; 10) O educador; 11) A observação da criança; 12) A linguagem, a escrita e a leitura 13) O desenvolvimento da criança.

Os trechos selecionados e a sua distribuição em eixos temáticos tiveram a intenção de rastrear, nesses dois livros, fragmentos em que a autora explicita mais claramente suas posições pedagógicas, de forma que a antologia mostre ao leitor, de modo mais detalhado, as opções metodológicas da autora.

MONTESSORI, M. *Pedagogia científica*: a descoberta da criança. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

1. A pedagogia científica*

1.1 Não pretendemos apresentar um tratado de pedagogia científica; estas notas não têm outra finalidade senão a de expor os resultados de uma experiência que abriu, aos novos métodos, uma via prática. Esses métodos presumem dotar a pedagogia de uma utilização mais ampla das experiências científicas sem, contudo, afastá-la dos princípios especulativos que lhe constituem as bases naturais.

A psicologia fisiológica – ou experimental – que, de Weber e Feschner a Wundt e Binet, erigiu-se em nova ciência, parecia destinada a esclarecê-la, como anteriormente a fisiologia esclarecera a pedagogia científica. E a antropologia morfológica, aplicada à observação física dos escolares, surgia como outro ponto cardeal da nova pedagogia.

No início do século, na Itália, escolas de pedagogia científica prepararam educadores sob orientação de médicos, obtendo grande êxito e, pode-se assim dizer, a adesão de todos os educadores do país. Assim é que, antes da penetração dos novos métodos na Alemanha e na França, já as escolas italianas de antropologia interessavam-se pela observação metódica das crianças durante os sucessivos períodos de crescimento e pelas medidas tomadas com instrumentos de precisão.

Sergi, desde 1880, difundia o princípio de que toda uma renovação dos métodos educacionais se imporia em consequência de observações cientificamente dirigidas. Então, já escrevia: "impõe-se uma medida urgente: a renovação dos métodos de educação e de instrução. Lutar por essa causa é lutar pela regeneração do homem" (p. 9).

1.2 [Sergi dizia que] "para a elaboração de métodos naturais, visando o nosso escopo, são-nos necessárias numerosas observações exatas e racionais dos homens e, sobretudo, das crianças; é aqui que devemos situar as bases da educação e da cultura [...] Tomar as medidas da cabeça, da estatura etc., não é, evidentemente, fazer obra de pedagogia, mas é trilhar a via que a ela conduz, pois não é possível educar alguém sem o conhecer diretamente".

A autoridade de Sergi fazia crer que a arte de educar o indivíduo seria consequência quase natural da experiência apenas, o que induziu os seus discípulos (como ocorre frequentemente) a uma confusão de ideias: a confusão entre o estudo experimental do escolar e a sua educação. E, uma vez que o estudo experimental surgia como o caminho para atingir a educação, a antropologia pedagógica foi desde logo denominada pedagogia científica.

Por essa razão, as escolas ditas de pedagogia científica ensinavam os educadores a proceder às mensurações antropométricas, a usar os instrumentos de estesiometria, a recolher os dados de anamnese. Assim se formou o corpo dos educadores científicos (p. 10).

1.3 Na França, na Inglaterra e, principalmente, na América, experimentou-se estudar nas escolas elementares a antropologia e a psicologia pedagógica, na esperança de obter da antropometria e da psicometria a renovação da escola. Ao progresso que resultou desse esforço seguiu-se a intensificação do estudo do indivíduo - desde a psicologia de Wundt até os testes de Binet - permanecendo, contudo, sempre o mesmo equívoco. Além do mais, não foram propriamente os educadores que se dedicaram a essas pesquisas, mas sim os médicos, e estes se interessaram mais pela sua própria ciência do que pela pedagogia. Os médicos orientaram mais a sua contribuição experimental no sentido da psicologia e da antropometria que no sentido, tão esperado, da pedagogia científica. Em conclusão, jamais o psicólogo ou o antropólogo ocuparam-se em educar as crianças na escola, como também os educadores não se tornaram cientistas de laboratório (p. 10).

1.4 Para que a escola pudesse praticamente progredir, era preciso, pelo contrário, que houvesse unidade de vistas entre os estudos e os propósitos, atraindo os cientistas para o nobilíssimo campo da escola e proporcionando, ao mesmo tempo, aos educadores um nível cultural mais elevado. Com essa finalidade, fundou-se, em Roma, uma escola pedagógica universitária, justamente com o intuito de

tirar a pedagogia dos limites de simples matéria secundária da Faculdade de Filosofia, - essa era ainda a sua posição na Itália, - para com ela construir uma Faculdade independente, que abrangeria, como a Faculdade de Medicina, as mais variadas disciplinas: a higiene pedagógica, a antropologia, a pedagogia, a psicologia experimental.

Porém, enquanto essas ciências desenvolviam-se progressivamente, a pedagogia permanecia no mesmo estado filosófico obscuro em que nascera sem ser atingida e muito menos transformada.

Hoje, entretanto, é o interesse da humanidade e da civilização que anima os que se preocupam com a educação. Todos os que deram sua contribuição a essa causa são dignos do respeito da humanidade civilizada (p. 11).

1.5 [...] pensou-se que, transportando as pedras da dura e árida experiência de laboratório da antiga e abalada escola, poder-se-ia reedificá-la. É que a ciência materialista e mecanizada foi olhada por muitos com demasiada ilusão. Mas, é justamente por se ter trilhado uma falsa via que se torna necessário ir além para encontrar a verdadeira arte de preparar as gerações futuras.

Não é fácil preparar educadores segundo as normas das ciências experimentais. Mesmo que lhes tenhamos ensinado, com todas as minúcias, a antropometria e a psicometria, teremos apenas fabricado mecanismos cuja utilidade será problemática. Iniciando-os na experimentação não teremos, certamente, preparado novos educadores. E, sobretudo, teremos deixado os educadores apenas no limiar das ciências experimentais, sem os fazer penetrar na parte mais nobre e profunda onde se formam os cientistas (p. 11).

1.6 Para edificar uma pedagogia científica é preciso seguir outra via que não a trilhada até aqui.

Necessário é que a preparação dos professores seja simultânea à transformação da escola. Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação; é preciso, porém, que encontrem, na escola, oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos.

Portanto, um ponto fundamental da pedagogia científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Se deve surgir uma pedagogia do estudo individual do escolar isto somente será possível graças à observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento.

Em vão se aguardaria uma renovação pedagógica decorrente do exame metódico dos escolares de acordo com a orientação seguida pela antropologia pedagógica experimental (p. 25).

2. Antecedentes do método

2.1 De modo geral, é de grande importância definir o método, a técnica; da sua aplicação deve-se aguardar os resultados, que surgirão da experiência. Assim, uma das características das ciências experimentais é a de realizar a experiência sem ideia preconcebida quanto ao seu resultado [...] Nesse momento, o experimentador deve despojar-se de todo preconceito; e a cultura formalística faz parte, também, dos preconceitos.

Portanto, se desejamos tentar uma pedagogia experimental, não devemos recorrer às ciências afins; pelo contrário, estas devem ser momentaneamente esquecidas, de modo que, com a mente livre, possamos proceder sem nenhum obstáculo à pesquisa da verdade no campo próprio e exclusivo da pedagogia. Não devemos, pois, partir de ideias preestabelecidas sobre a psicologia infantil, mas sim de um método que permita plena liberdade à criança, a fim de que possamos descobrir, através da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia. E, talvez, esse método nos reserve grandes surpresas (pp. 25-26).

2.2 Eis, portanto, o problema: estabelecer o método próprio para a pedagogia experimental. Esse método não pode ser o empregado para as outras ciências experimentais. Muito embora seja a pedagogia científica integrada pela higiene, pela antropologia e

pela psicologia, constituem essas ciências apenas pormenores no estudo total do indivíduo a educar.

O presente trabalho trata precisamente do método na pedagogia experimental e resulta de minhas experiências realizadas nos asilos infantis ou nas primeiras classes elementares.

Na verdade, apresento apenas um início do método, que apliquei a crianças de 3 a 6 anos de idade. Creio, porém, que esta tentativa, pelos surpreendentes resultados obtidos, justificará a continuação e ampliação da obra empreendida (p. 26).

2.3 [...] sendo Assistente de Clínica Psiquiátrica na Universidade de Roma [...] interessei-me pelas crianças idiotas recuperadas no próprio estabelecimento hospitalar. Nessa época, estando a organoterapia tireoidiana ainda em fase de desenvolvimento, as diferentes respostas clínicas obtidas com o seu emprego solicitavam constante e cuidadosa atenção dos médicos para as crianças retardadas submetidas a essa terapêutica.

Realizando, em seguida, estágios regulares nos serviços médicos de hospitais de clínica geral e em ambulatórios de pediatria, tive a atenção voltada especialmente para o estudo das doenças da infância. [...] interessando-me pelas crianças mentalmente deficientes, vim a conhecer o método especial de educação idealizado por Édouard Séguin para esses pequenos infelizes, compenetrando-me da ideia, então nascente, admitida mesmo nos círculos médicos, da eficácia da "cura pedagógica" para várias formas mórbidas, como a surdez, a paralisia, a idiotia, o raquitismo etc. O fato de se preconizar a união da pedagogia à medicina no campo da terapêutica era a conquista prática do pensamento da época e nesta direção difundia-se o estudo da atividade motora.

Porém, contrariamente à opinião de meus colegas, tive a intuição de que o problema da educação dos deficientes era mais de ordem pedagógica do que médica; enquanto nos congressos médicos defendia-se o método médico-pedagógico para o tratamento e edu-

cação das crianças excepcionais, eu apresentava no Congresso Pedagógico de Turim, em 1898, um trabalho defendendo a tese da educação moral. Devo, sem dúvida, ter tocado uma corda muito sensível, pois esta ideia difundiu-se com a rapidez do relâmpago, passando do meio médico ao círculo do ensino elementar (pp. 27-28).

2.4 [...] durante dois anos, preparei, com o auxílio de colegas, os professores destinados a observar e educar as crianças excepcionais, dentro de novos métodos especiais. Além disso, o que é mais importante, após ter estado em Londres e em Paris estudando a educação dos deficientes mentais, dediquei-me eu mesma ao ensino dessas crianças e orientei as educadoras de crianças excepcionais do nosso Instituto. Trabalhava muito mais do que uma professora elementar, ensinando as crianças, ininterruptamente, das 8 às 19 horas. Esses dois anos de prática constituem, verdadeiramente, o meu primeiro título em pedagogia.

Quando, em 1898 e 1900, consagrei-me à instrução das crianças excepcionais, tive logo a intuição de que esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de crianças excepcionais, mas continham princípios de uma educação mais racional do que aqueles que até então vinham sendo usados, pois que uma mentalidade inferior era suscetível de desenvolvimento. Esta intuição tornou-se minha convicção depois que deixei a escola dos deficientes; pouco a pouco adquiri a certeza de que métodos semelhantes, aplicados às crianças normais, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendente.

Foi então que me dediquei a um estudo realmente profundo desta pedagogia "reparadora"; empreendi o estudo da pedagogia normal e dos princípios em que se funda, e inscrevi-me como estudante de filosofia na universidade. Uma grande fé me animava, embora não soubesse se conseguiria algum dia fazer triunfar minha ideia. Abandonei, pois, todas as demais ocupações como se fosse preparar-me para uma missão desconhecida (pp. 28-29).

2.5 Os trabalhos pedagógicos de Itard são descrições minuciosas, muito interessantes, das tentativas e experiências levadas a efeito nesse terreno, e deve-se admitir que representam os primeiros passos no caminho da pedagogia experimental.

Da observação científica, Itard deduziu uma série de exercícios capazes de modificar a personalidade, corrigindo defeitos que mantinham determinados indivíduos em estado de inferioridade. Efetivamente, Itard conseguiu fazer falar e ouvir a crianças semissurdas, as quais, sem este auxílio, estariam fadadas a permanecer para sempre anormais.

Itard pode ser considerado o fundador da pedagogia científica, e não Wundt e Binet que são, na realidade, os fundadores de uma psicologia fisiológica, que pode ser, também, facilmente aplicada nas escolas.

Porém, o mérito de ter completado um verdadeiro sistema educativo para crianças deficientes pertence a Édouard Séguin, que foi professor e só mais tarde médico. Partindo das experiências de Itard, Séguin aplicou-as, modificando-as e completando o método, em dez anos de experiências realizadas com crianças retiradas do manicômio e reunidas numa pequena escola, à Rue Pigalle, em Paris (p. 29).

2.6 [...] notei o desejo de todos os professores, tanto em Paris como em Londres, de conhecer novas experiências, de estudar novos rumos, pois o fato enunciado por Séguin, isto é, que, realmente, era possível educar os deficientes aplicando os seus métodos, permanecia praticamente no terreno das quimeras.

Compreende-se facilmente a causa disso, pois persistia a convicção de que as crianças deficientes, por serem inferiores, deveriam ser educadas com métodos empregados para as crianças normais. A ideia de que uma "nova educação" surgia no mundo pedagógico ainda não havia conseguido impor-se, nem tampouco se admitia que uma nova educação pudesse elevar as crianças deficientes a um nível superior. Muito menos se compreendia que um método

educativo capaz de elevar o nível mental dos deficientes pudesse, também, ser utilizado para as crianças normais (p. 31).

2.7 Procedi [...] por minha conta, a novas experiências. Como não é possível abordá-las todas nesta obra, citarei apenas uma: a experiência que realizei empregando um método realmente original para ensinar a ler e a escrever. Este era um ponto falho tanto na obra de Itard como na de Séguin.

Usando esse método consegui que alguns deficientes do manicômio aprendessem a ler e a escrever corretamente; mais tarde, apresentando-se ao exame nas escolas públicas, juntamente com os escolares normais, obtiveram aprovação.

Tais resultados eram tidos como miraculosos pelos observadores. Eu, porém, sabia que se esses deficientes haviam alcançado os escolares normais nos exames públicos era, unicamente, por haverem sido conduzidos por uma via diferente: tinham sido auxiliados no seu desenvolvimento psíquico, enquanto as crianças normais haviam sido, pelo contrário, sufocadas e deprimidas. Eu acreditava que, se algum dia, esta educação especial, que tão extraordinariamente desenvolvera os deficientes, pudesse aplicar-se ao desenvolvimento das crianças normais, o milagre espalhar-se-ia por todo o mundo e o abismo entre a mentalidade dos deficientes e a dos normais desapareceria totalmente. Enquanto todos admiravam o progresso dos meus deficientes, eu meditava sobre as razões que faziam permanecer em tão baixo nível os escolares sãos e felizes, a ponto de poderem ser alcançados pelos meus infelizes alunos nas provas de inteligência (p. 33).

2.8 Estando já em dia com os problemas científicos da época voltava-me agora para novos estudos relacionados com a psicoterapia. Tinha compreendido que: a educação científica não se poderia alicerçar sobre o estudo e as mensurações dos indivíduos a educar, mas sobre uma ação permanente, capaz de modificá-los. [...] Séguin, com meios analíticos semelhantes aos de Fechner,

mais ricos, porém, não somente estudara centenas de crianças deficientes recolhidas nos asilos de Paris, mas transformara-as em criaturas humanas capazes de trabalhar utilmente para a sociedade e de receber uma instrução intelectual e artística.

Eu também já tinha transformado crianças deficientes, expulsas de escola, refratárias a qualquer tentativa de educação, tornando-as capazes de competir com os outros alunos normais; isto é, foram transformados em indivíduos socialmente úteis e instruídos e se comportavam, desde então, como crianças inteligentes. A educação científica, aquela que realmente se alicerça na ciência, modifica e melhora os indivíduos.

Semelhante educação científica, apoiada em pesquisas objetivas e nos postulados básicos da psicologia, deveria transformar também as crianças normais. Como? Certamente, elevando-as acima do nível comum, tornando-as melhores ainda.

Tais foram minhas conclusões, O importante não é observar, mas "transformar". A observação fundara uma nova ciência psicológica; não "transformara", porém, nem alunos nem escolas. Acrescentara alguma coisa às escolas comuns, deixando-as, no entanto, bem como seus métodos de instrução e educação, estacionadas em seu estado primitivo.

Os "novos métodos", se fundamentados em bases científicas, deveriam orientar, em sentido completamente contrário, a escola e seus métodos. Deveriam fazer surgir um "novo modo de educar" (pp. 36-37).

3. A descoberta da infância

3.1 Foi uma genial ideia a de recolher os filhos, de 3 a 7 anos, dos moradores de um conjunto residencial e reuni-los numa sala sob a direção de uma professora domiciliada no mesmo local.

Cada conjunto residencial deveria ter sua escola. Como esses edifícios pertenciam a um Instituto (proprietário de 400 lotes em Roma), a empresa se apresentava com imensas possibilidades de desenvolver-se. A primeira escola foi fundada em janeiro de 1907, numa casa popular do quarteirão San Lorenzo onde se alojavam cerca de mil pessoas. Nesse mesmo quarteirão, o Instituto possuía já 58 estabelecimentos e, na opinião de seu diretor, as escolas não tardariam a surgir.

Esta primeira escola a domicílio, batizada com um nome auspicioso: Casa dei Bambini (Casa das Crianças), ficou sob minha responsabilidade. Percebi logo a importância social e pedagógica de tal instituição: minhas previsões pareciam, então, exageradas, mas atualmente já estão reconhecendo que eu dizia a verdade (p. 38).

3.2 Deixando à parte a diferença de idades é possível estabelecer-se um paralelismo entre crianças deficientes e crianças normais, isto é, entre crianças que não tiveram a força de evoluir (as deficientes) e crianças que ainda não tiveram tempo para isso (crianças ainda pequenas). Com efeito, as crianças retardadas são consideradas como crianças cuja mentalidade acusa as características quase que normais das crianças alguns anos mais novas. Apesar de este confronto não levar em conta a "força inicial", diferente em cada natureza, o paralelismo não é ilógico.

É evidente que os pequeninos não tenham ainda adquirido a coordenação dos movimentos musculares; assim se explica seu caminhar inseguro, sua dificuldade em executar os atos habituais da vida, tais corno vestir-se, calçar-se, dar um laço, abotoar, calçar as luvas etc.; os órgãos dos sentidos que permitem, – por exemplo, a acomodação da vista – não se acham ainda completamente

desenvolvidos; a linguagem apresenta os característicos defeitos da linguagem infantil; a dificuldade em concentrar-se, a instabilidade etc., são outras tantas características no gênero (pp. 38-39).

3.3 Eis, pois, o significado da minha experiência pedagógica, adquirida durante dois anos passados nas Casa dei Bambini. Representa ela o resultado de uma série de tentativas no sentido de educar a primeira infância com métodos novos. [...] Logo que soube ter à minha disposição uma escola de crianças, propus-me proceder cientificamente, seguindo um caminho diferente do daquele que, até então, confundia o estudo das crianças com sua educação, qualificando de pedagogia científica o estudo de crianças submetidas à escola comum, estacionária. A pedagogia inovadora, fundada sobre estudos objetivos e precisos, devia, pelo contrário, "transformar a escola" e agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida.

Enquanto a "ciência" se limitasse a "conhecer melhor" as crianças, sem praticamente livrá-las dos inúmeros males que havia descoberto nas escolas comuns e nos antigos métodos de educação, não seria legítimo proclamar a existência de uma *pedagogia científica*. Enquanto os investigadores se limitassem a ventilar "novos problemas", não haveria fundamento para afirmar que estava surgindo uma "pedagogia científica": é a solução dos problemas que ela deve aportar, e não só a evidência das dificuldades e dos perigos, tanto tempo ignorados dos responsáveis pela educação das crianças. A higiene e a psicologia experimental tinham diagnosticado o mal; isso, porém, não criou uma nova pedagogia.

O estudo da psicologia infantil não pode revelar os caráteres naturais, nem, consequentemente, as leis psicológicas que presidem o crescimento da criança, porque, nas escolas, as condições de vida anormais propiciam caráteres de defesa ou de fadiga, ao invés de impulsionar as energias criadoras que aspiram à vida (pp. 40-41).

4. O ambiente da escola

4.1 O método pela observação implica, evidentemente, a observação metódica do crescimento morfológico dos alunos. O que tenho dito é, em decorrência, parte integrante deste método; não é tudo, porém.

O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente intenso à atividade espontânea.

Enfim, é necessário que, simultaneamente ao observador, coexista também o objeto a observar; e se, por um lado, faz-se mister uma preparação para que o observador possa entrever" e "recolher" a verdade, por outro, urge predispor as condições que tornam possível a manifestação dos caráteres naturais da criança.

Esta última parte do problema, que, até então, nenhum pedagogo tinha levado em consideração, pareceu-me ser a mais diretamente pedagógica, visto referir-se à vida ativa da criança.

Comecei, pois, a estudar um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente.

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores.

Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses mó-

veis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. Em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos. Ao longo das paredes, bem baixas, a fim de serem acessíveis às crianças, lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros, variando-os em conformidade com as diferentes datas ou comemorações (pp. 42-43).

4.2 As crianças, movimentando-se, deslocarão mesas e cadeiras, provocando barulho e desordem. Isto, porém, não passa de preconceito análogo à crença que muitas gerações alimentaram sobre a necessidade de enfaixar os recém-nascidos e encerrar os bebês em caixotes para ajudá-los a ensaiar os primeiros passos; análogo, igualmente, à crença moderna de que, na escola, os bancos devem estar pregados ao pavimento. Tudo isto se fundamenta na concepção de que a criança deve crescer na imobilidade, e no exótico preconceito de que é necessário manter uma posição especial para que a educação se verifique proveitosa.

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis permitirão à criança escolher uma posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação.

Se uma criança deixar cair ruidosamente uma cadeira, terá com este insucesso uma prova evidente de sua própria incapacidade: em bancos, porém, seus movimentos passariam despercebidos. Assim, a criança terá ocasião de se corrigir e, aos poucos, verificaremos o seu progresso: cadeiras e mesas ficarão imóveis em seus lugares. Isto quer dizer que a criança aprendeu a mover-se, enquanto que, no método antigo, num processo totalmente inverso,

a disciplina tendia a obter da criança imobilidade e silêncio. Imobilidade e silêncio que impediam o aluno de aprender a mover-se com cuidado e distinção; e quando este se achava em sala onde as cadeiras não eram presas no pavimento, arrastava-as logo ruidosamente. Aqui, pelo contrário, a criança aprende um controle e habilidade de movimentos que lhe hão de ser úteis, mesmo quando fora da escola: continuando a ser criança, seus movimentos tornar-se-ão livres, porém corretos (p. 44).

4.3 Quando falamos de "ambiente", referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. A mestra nada mais deverá fazer que ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho. Geralmente, as crianças têm preferências díspares: uma se ocupa com isto enquanto outra se distrai com aquilo, sem que ocorram desavenças. Assim, decorre uma vida social admirável e cheia de enérgica atividade, em meio a uma reconfortante alegria; as crianças resolvem por si mesmas os problemas da "vida social" que a atividade individual livre e pluriforme suscita a cada passo. Uma força educativa difunde-se por todo este ambiente, e dele participam todas as pessoas, crianças e mestras (p. 59).

5. Liberdade e disciplina

5.1 [...] a carteira escolar é constituída de modo que a criança seja visível ao máximo na sua imobilidade. O objetivo oculto de todo esse cuidado de separação era prevenir os atos de perversão sexual em plena classe, até mesmo nos jardins de infância. Que se pode dizer de tal prudência numa sociedade onde é tida como escandalosa a simples enunciação dos princípios de moral sexual na educação, para não contaminar a inocência? Mas a ciência presta-se a essa hipo-

crisia construindo máquinas! E não é tudo; a complacência vai mais longe: a ciência aperfeiçoa as carteiras escolares de modo a obrigar a criança ao máximo de imobilidade. Assim, a fim de que o escolar fique bem ajustado na carteira, de modo que esta o obrigue a manter posição higienicamente conveniente, eis o assento, o apoio para os pés e a carteira propriamente dita dispostos de maneira a impedir a criança de se manter em pé. Mas a um determinado movimento o assento baixa, a tampa da carteira levanta-se, o apoio para os pés báscula, e a criança tem o espaço necessário para pôr-se ereta.

Com essa orientação, a carteira escolar aperfeiçoa-se. Todos os cultores da chamada pedagogia científica idearam novos modelos; muitas nações orgulharam-se da sua própria carteira nacional e, na luta da concorrência, monopólios e patentes foram adquiridos.

Indubitavelmente, vários ramos da ciência contribuíram para a construção desta carteira escolar: a antropologia, com as mensurações do corpo e a determinação da idade; a fisiologia, no estudo dos movimentos musculares; a psicologia, no que concerne à precocidade e às perversões do instinto, e, sobretudo, a higiene, procurando impedir a escoliose adquirida.

Era, portanto, uma carteira escolar verdadeiramente científica, tendo como princípio de sua construção o estudo antropológico da criança.

Esse é um exemplo da aplicação literal da ciência à escola (pp. 17-18)

5.2 O que se impõe é a conquista de uma liberdade; não o mecanismo de uma carteira. Mesmo que a carteira escolar fosse benéfica ao esqueleto da criança, não deixaria, entretanto, de ser contrária à higiene ambiente, em razão da dificuldade da sua remoção para a necessária limpeza.

Atualmente, os móveis tornam-se cada vez mais simples e leves, a fim de que a sua remoção e limpeza diárias sejam facilitadas. Mas a escola permanece surda a essas transformações.

Deve-se refletir sobre as perigosas consequências que poderão advir ao espírito da criança, cujo corpo se vê condenado a desenvolver-se de modo tão artificial e vicioso, a ponto de os ossos se deformarem (p. 19).

5.3 [...] o professor, atarefado, procurando fazer penetrar os conhecimentos nas cabeças dos escolares [...] necessita da disciplina da imobilidade, da atenção forçada do auditório; e o professor tem a liberdade de manejar a seu bel-prazer os prêmios e os castigos para coagir os seus ouvintes.

Tais prêmios e castigos exteriores são, permitam-me a expressão, a carteira escolar da alma, isto é, o instrumento de escravidão do espírito, destinado, não a corrigir as deformações, mas, pelo contrário, a provocá-las.

De fato, as recompensas e os castigos são para coagir as crianças a seguirem as leis do mundo, assim como as de Deus. "As leis do mundo", para as crianças, são quase sempre ditadas pelo arbítrio do adulto que se investe de uma exagerada, ilimitada autoridade.

Frequentemente, o adulto exerce o poder autoritário porque é forte e quer que a criança, por ser fraca, lhe obedeça (p. 20).

5.4 Na vida social existem, é verdade, recompensas e punições "diferentes" das que vemos à luz da vida espiritual, e o adulto esforça-se por adaptar desde logo a alma infantil à engrenagem deste mundo; recompensa e pune para habituar a criança a submeter-se rapidamente.

Mas se atentarmos à moral social vemos o jugo abrandar-se pouco a pouco, isto é, vemos o triunfo gradual da natureza sensata, da vida consciente; o jugo do escravo cede em relação ao do servo, e este em relação ao do trabalhador.

Todas as formas de escravidão tendem aos poucos a desaparecer. A história do progresso civil é, ao mesmo tempo, uma história de conquistas e de libertações, e chamamos de regressão tudo o que não corresponde a esse conceito. Ora, perguntamos então

se a escola deve permanecer num estado de fixidez permanente que a sociedade consideraria regressivo (pp. 20-21).

5.5 Quanto ao castigo, à punição, não pretendemos negar-lhe a função social nem a eficácia individual, mas tão-somente, a eficiência moral e a necessidade universal de sua aplicação. A punição pode ser útil para as pessoas inferiores, mas estas são poucas e o progresso social não as atinge. O código ameaça-nos com castigos se não formos honestos dentro dos limites assinalados pela lei. Ora, não somos honestos somente por temor do código, mas porque compreendemos que assim devemos proceder.

Sem entrarmos em questões psicológicas, podemos, todavia, afirmar que o deliquente, antes de cometer o crime, tem conhecimento da existência de um castigo, sabe que o código pode puni-lo. Ele o desafiou ou foi apanhado na sua armadilha, julgando que poderia escapar; mas, na sua consciência, originou-se uma luta entre o delito e o castigo. Seja ou não eficaz para impedir os delitos, o código penal é indubitavelmente destinado a uma limitada categoria de indivíduos: os delinquentes. A enorme maioria dos cidadãos é honesta, mesmo ignorando a ameaça das penalidades.

A verdadeira punição do homem normal é a perda da consciência de sua própria força e da grandeza, que lhe constituem a humanidade interior; tal punição atinge frequentemente os homens, mesmo quando se acham no gozo da abundância do que vulgarmente se chama "recompensa" (pp. 23-24).

5.6 [...] como manter a disciplina numa classe de crianças completamente livres em seus movimentos?

Inicialmente, convém dizer que é bem outra a nossa concepção de disciplina. A disciplina deve, também ela, ser ativa. Não é um disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paralítico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados.

Disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida.

Tal concepção de disciplina ativa não é fácil nem de se entender nem de praticar; encerra, não obstante, um elevado princípio de educação bem diferente de uma condenação à imobilidade.

Requer-se da mestra uma técnica especial para introduzir a criança nesta via de disciplina em que ela deverá depois caminhar a vida toda, em marcha incessante para a perfeição. Assim como a criança que aprende a mover-se corretamente e disciplina seus movimentos está sendo preparada não somente para a escola, mas também para a vida, tornando-se um indivíduo correto por hábito e por prática em suas relações sociais cotidianas, assim também a criança deverá amoldar-se a uma disciplina que se não circunscreva tão somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social.

Sua liberdade deve ter como limite o interesse coletivo, e como forma aquilo que denominamos educação das maneiras e dos gestos. Devemos, pois, interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro ou menos decoroso. Tudo o mais – qualquer iniciativa, útil em si mesma ou de algum modo justificável – deverá ser-lhe permitido; mas deverá igualmente ser observada pelo mestre; eis o ponto essencial. O mestre há de ter não só a capacidade de um preparador de laboratório, como também o interesse de um observador ante os fenômenos naturais. Segundo nossa metodologia devera ser mais ”paciente” que “ativo”; e sua paciência se alimentará de uma ansiosa curiosidade científica e de respeito pelos fenômenos que há de observar, Ê necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador. [...]

A humanidade, que já se pode vislumbrar na infância como o sol na aurora, deve ser respeitada com religiosa veneração; e todo ato, para ser eficazmente educativo, deverá favorecer o completo desenvolvimento da vida (pp. 45-46).

5.7 A primeira noção que as crianças devem adquirir em vista a uma disciplina ativa é a noção do bem e do mal. E é dever da educadora impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade; isto seria retroceder aos antigos métodos de disciplina.

Nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva.

Uma classe em que todas as crianças tivessem uma atividade útil, inteligente e consciente, sem manifestar nenhuma indelicadeza, parecer-me-ia uma classe bem disciplinada.

Enfileirar as crianças, marcar a cada uma o seu lugar e pretender que elas fiquem aí bem quietinhas, observando a ordem convencionada, tudo isto se seguirá naturalmente; porém, como uma manifestação de educação coletiva.

Ocorre-nos também, por vezes, dever ficar sentados e imóveis ao assistir, por exemplo, um concerto ou uma conferência. E bem sabemos como isto constitui um sacrifício para nós.

Pode-se, pois, enfileirar as crianças, marcando a cada uma o seu lugar; mas, pode-se, igualmente, explicar-lhes o motivo desta conduta, de modo a fazê-las assimilar um princípio de ordem coletiva; eis o que importa.

Imbuídas desta ideia, elas se levantam, falam, mudam de lugar, mas de um modo diferente que antes; isto é, elas querem levantar-se, falar etc., nesse estado de repouso e de ordem que já lhes é próprio. Empreendem uma ação conscientemente, sabendo que há outras que lhes são proibidas: a pouco e pouco aprenderão a discernir entre o bem e o mal.

O movimento das crianças disciplinadas torna-se sempre mais coordenado e perfeito à medida que os dias vão passando. Efetivamente, elas aprendem a disciplinar seus próprios gestos, e por sua vez, a mestra tirará suas conclusões observando como as crianças substituem seus primeiros movimentos desordenados por

movimentos espontaneamente disciplinados. Eis o livro que deverá orientar suas iniciativas, o único que há de ler e estudar para se tornar uma boa educadora. Em virtude destes exercícios, a criança seleciona suas próprias tendências, anteriormente confusas na desordem inconsciente de seus movimentos (pp. 50-51).

5.8 Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autossuficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos: eis o que é uma educação na independência.

Quando servimos as crianças, cometemos um ato servil para com elas; isto é tão nefasto quanto querer sufocar algum de seus movimentos espontâneos úteis.

Cremos que as crianças são semelhantes a fantoches inanimados; lavamo-las e alimentamo-las assim como elas lavam e dão de comer às suas bonecas. Não nos damos conta de que a criança só não age porque não sabe agir; ela deve agir, e nosso dever para com ela é, indubitavelmente, ajudá-la na conquista de atos úteis. A mãe que dá de comer à criança sem fazer o menor esforço para que ela aprenda a segurar a colher e levá-la à boca, ou que a convide a reparar no seu próprio modo de comer, não é boa mãe. Subestima a dignidade humana de seu filho; trata-o como um fantoche, sendo que ele é uma criatura humana. Ensinar uma criança a comer, lavar-se, vestir-se, é um trabalho muito mais longo e difícil, que requer muito mais paciência que alimentá-la, lavá-la e vesti-la (pp. 52-53).

5.9 Basta aplicar estes princípios para ver nascer na criança uma calma bem característica. Na verdade, nasce "uma criança nova", moralmente mais elevada, e que, anteriormente, era consi-

derada incapaz. Um sentimento de dignidade acompanha sua libertação interior: doravante, ela se interessa pelas suas próprias conquistas, permanecendo sobranceira a um sem número de pequenas tentações exteriores que, anteriormente, teriam estimulado, irresistivelmente, seus sentimentos inferiores.

Devo confessar que também eu estivera influenciada pelos mais absurdos preconceitos da educação comum: crera, igualmente, que, para obter da criança um esforço de trabalho e sabedoria, seria necessário estimular, com um prêmio exterior, seus mais baixos sentimentos, tais como a gulodice, a vaidade, o amor próprio. Fiquei admirada ao observar que a criança a quem se possibilita uma elevação, abandona, espontaneamente, seus baixos instintos. Em decorrência, exortei as mestras a renunciarem aos prêmios e castigos, que não mais se adaptavam às nossas crianças.

Nada, porém, é mais difícil à mestra que renunciar aos hábitos inveterados e velhos preconceitos (pp. 54-55).

5.10 Do ponto de vista biológico, o conceito de liberdade na educação da primeira infância deve ser considerado como a condição mais favorável ao desenvolvimento tanto fisiológico quanto psíquico. Se o educador estiver imbuído do culto da vida, respeitará e observará, com paixão, o desenvolvimento da vida infantil, A vida infantil não é uma abstração; é a vida de cada criança. A única manifestação biológica verdadeira é a vida do indivíduo. E é a cada um destes indivíduos, observados um a um, que devemos ministrar a educação, isto é, o auxílio ativo ao desenvolvimento normal da vida.

[...] O fator ambiente pode modificar, isto é, ajudar ou destruir, jamais criar. As origens do desenvolvimento são interiores. A criança não cresce porque se alimenta, porque respira, porque se encontra em condições de clima favorável; cresce porque a vida, exuberante dentro em si, se desenvolve; porque o germe fecundo de onde esta vida provém evolui em conformidade com o impulso do destino biológico fixado pela hereditariedade.

[...] Quando falamos da "liberdade" da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra "liberdade" um sentido profundo: trata-se de "libertar" a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida.

A criança sente-se impulsionada para uma grande empresa: crescer e tornar-se adulto. Mas, como não tem ainda consciência de suas necessidades interiores, os adultos, na impossibilidade de interpretá-las fazem as vezes dela; e nossa vida social, familiar e escolar fundamentada sobre não poucos erros cria verdadeiros obstáculos à expansão da vida infantil. Corrigir estes erros, estudando mais profundamente as necessidades íntimas e ocultas da primeira infância, com o intuito de ajudá-la, é libertar a criança (pp. 57-58).

5.11 A obediência não poderá ser obtida senão através de uma formação da pessoa psíquica; é necessário, para obedecer, não somente querer obedecer, mas também saber obedecer. Ordenar qualquer coisa é pretender uma atividade correspondente, factícia ou inibidora; a obediência, em decorrência, compreende uma formação da vontade e uma formação intelectual. Preparar esta formação por exercícios é, se bem que indiretamente, impelir a criança à obediência (p. 293).

5.12 Estamos ainda influenciados por preconceitos e ideias fixas: verdadeiros escravos do pensamento. Cremos que a liberdade de consciência e de pensamento consiste na negação de alguns princípios, entre os quais os princípios religiosos; visto não existir liberdade quando se luta por abafar alguma coisa; só há liberdade quando é permitida uma ilimitada expansão da vida. Aquele que, verdadeiramente, não crê, não poderá temer aquilo em que não crê, nem combater o que, para ele, não existe.

De um ponto de vista prático, nosso método tem a vantagem de poder orientar conjuntamente crianças cujos graus de prepara-

ção são muito diferentes: em nossa primeira Casa dei Bambini, ao lado de pequerruchos de dois anos e meio - ainda inadaptados aos mais simples exercícios sensoriais, achavam-se crianças de mais de cinco anos que, pelo seu preparo, já poderiam ser recebidas na terceira série elementar. Cada uma se aperfeiçoava por si mesma, progredindo na medida de suas possibilidades (p. 298).

6. A saúde da criança

6.1 *"Mens sana in corpore sano"*. Este famoso ditado latino é, em geral, interpretado em seu sentido literal, ou seja: é necessário ter um corpo sadio para possuir um espírito sadio. Poder-se-ia afirmar o contrário. Com efeito, a saúde do corpo depende da do espírito; pensemos na calma interior, na satisfação moral, na clareza de ideias que permitem aspirar a objetivos exteriores com elevação espiritual muito mais alta. "Não só de pão vive o homem". E ante as pobres criancinhas que enchiam as primeiras Casa dei Bambini de San Lorenzo, meu primeiro pensamento foi procurar-lhes fortificantes e uma alimentação substanciosa. Durante um ano, porém, foi impossível realizar este plano. Não obstante, as crianças viveram em tal ambiente de alegria, que, no fim de um ano, suas faces estavam coradas e belas, cheias de saúde; via-se no brilho de seus olhos a exuberância de uma vida melhor. A satisfação da vida interior, a possibilidade de se expandir é, sem dúvida, um fator importante, até mesmo o segredo da saúde física. O espírito sadio torna o corpo sadio; isto é, o corpo, para ter saúde, deve permanecer unido a um espírito normal lúcido. A saúde é todo um complexo: uma doença, uma fraqueza física, que depende de fatores psíquicos, provoca multidão de fenômenos encontradiços não somente em adultos, mas muito mais ainda em crianças. A dificuldade que estas experimentam em se adaptar a um ambiente criado pelo adulto; a opressão que, tão frequentemente, o adulto exerce sobre elas sem mesmo dar-se conta disso,

oprime a alma infantil, que não pode defender-se nem com palavras nem com atos: tudo isso enfraquece, ao mesmo tempo, o corpo e o caráter da criança. Fazer com que se "sintam compreendidas", assistidas satisfatoriamente em suas reais necessidades, é abrir-lhes as portas da saúde (p. 60).

6.2 Durante longo tempo, o influxo da natureza sobre a educação da criança foi considerado apenas como um fator moral. O que se pretendia era somente desenvolver certos sentimentos que as maravilhas da natureza poderiam suscitar: flores, plantas, animais, paisagens, vento, luz...

Posteriormente, ensaiou-se orientar a atividade do menino para a natureza, iniciando-o no cultivo dos chamados "campicelli educativi". Entretanto, a concepção de "viver" na natureza, e não somente conhecê-la é uma das conquistas mais recentes em assuntos de educação. O que importa, sobretudo, é liberar a criança dos laços que a isolam na vida artificial das cidades.

Hoje, porém, em nome de uma higiene infantil, ganha sempre mais relevo aquele aspecto da educação física que consiste em levar as crianças a um contato mais direto com o ar livre dos jardins públicos, com o sol e a água à beira-mar.

[...] A natureza, realmente, causa temor à maioria das pessoas. Ar e sol são temidos como inimigos mortais. Tem-se pavor da brisa noturna como de uma serpente oculta sob a relva. Teme-se a chuva quase tanto quanto um incêndio. E se, hoje em dia, as exortações à higiene impelem um pouco mais o homem civilizado, esse prisioneiro satisfeito, para uma vida em meio à natureza livre, é sempre timidamente e com grandes precauções que ele o faz (p. 66).

6.3 As energias musculares das crianças, mesmo das menores, estão bem acima de nossas suposições: é preciso libertar sua natureza, para que ela possa revelar-se.

A criança das cidades logo se sente cansada após uma breve caminhada; e concluímos: está fraca. Mas tal debilidade provém

do ambiente artificial em que vive, do enjoo, dos vestidos e roupas inadequadas, do incômodo de ter os pés fechados dentro de sapatos de couro a pisar os calçamentos, da vizinhança taciturna e séria de tantas pessoas que se acotovelam pelas ruas, indiferentes, e que sem sorrir, passam por ela que está tão feliz. As atrações das vitrinas e dos vestidos da última moda, as diversões de um clube, são coisas para ela sem expressão. Por isso, deixa-se levar, indiferente, como que dominada por uma profunda indolência.

Quando, porém, as crianças têm liberdade de contato com a natureza, logo sua força se revela (p. 67).

6.4 O amor à natureza, como qualquer outro hábito, cresce e se aperfeiçoa com o exercício; não é, com certeza, infundido automaticamente, mediante uma exortação pedante feita à criança inerte e presa entre quatro paredes, habituada a ver ou ouvir que a crueldade para com os animais é uma necessidade. São as experiências que as impressionam mais: a morte da primeira pomba abatida ante seus olhos por uma pessoa de sua família é mancha negra no coração de quase todas as crianças. Devemos-lhes antes uma reparação que uma lição. Cumpre-nos curar essas feridas inconscientes, essas enfermidades morais já incubadas no íntimo desses pequenos prisioneiros de um ambiente artificial (p. 69).

6.5 Uma das principais finalidades práticas de nosso método tem sido a de fazer penetrar a educação muscular na própria vida das crianças, integrando-as na vida cotidiana; e assim, passamos a incluir, de cheio, a educação dos movimentos no conjunto único e indivisível da educação da personalidade infantil.

A criança, como podemos constatar, é habitualmente presa de incessante movimentação a necessidade de movimento nela irresistível, vai aparentemente atenuando-se; é que os poderes inibidores, desenvolvendo-se, harmonizam-se com os impulsos motores, possibilitando a obediência à vontade. A criança mais evoluída será aquela cujos impulsos motores forem mais obedientes; quando uma von-

tade exterior age sobre a sua, ela conseguirá dominar seu impulso. Este princípio está na própria base da vida de relação; é, precisamente, a característica que distingue não somente o homem, mas todo o reino animal, do mundo vegetal. O movimento é essencial à vida; nenhum método de educação poderá ser esquematizado como sendo moderador, ou, pior ainda, inibidor do movimento, mas tão somente como um auxílio ao bom emprego das energias e ao seu desenvolvimento normal (pp. 78-79).

6.6 A criança, ao chegar à escola, troca de roupa sozinha. Cabides parafusados à parede e comodamente à altura das mãos de crianças de três anos estão à sua disposição. Pequenas pias, que não atingiriam a altura dos joelhos de um adulto, e todos os acessórios, sabonetes, escovas para unhas, toalhas, se acham ao alcance dos petizes; na falta de lavabos, disporão de uma bacia colocada sobre uma mesa baixa tendo ao lado um jarro e um pequeno balde para despejar a água servida. Haverá uma gaveta para escovas de sapatos, saquinhos com escovas para roupa... tudo apropriado às crianças. Quando possível, haverá um espelho, numa altura em que possa refletir-se o espaço situado a meia distância entre o pé e o joelho de um adulto, no qual a criança poderá contemplar-se, sentada num banquinho, a fim de ver se os seus cabelos se desalinharam quando tirou o chapéu ou durante o trajeto da casa à escola; para isso disporão, igualmente, de escova e pente. Em seguida, a criança veste seu avental ou blusa de trabalho; e ei-la pronta para entrar em classe (pp. 82-83).

7. A livre escolha

7.1 Em conformidade com suas preferências, cada criança irá escolhendo, espontaneamente, um ou outro dos objetos já conhecidos, anteriormente apresentados pela mestra.

O material está ali exposto; a criança só precisa estender a mão para pegá-lo. Poderá, em seguida, levá-lo e colocá-lo onde quiser:

sobre a mesa junto à janela ou num canto escuro, sobre um tapetinho estendido no chão; ou ficar com ele todo o tempo que quiser, repetindo o exercício.

Que motivo a impelirá a escolher um objeto de preferência a outro? Não é um desejo de imitação, porque cada objeto constitui um único exemplar; se uma criança, portanto, escolher um objeto, só ela o terá; ninguém mais.

Não se trata, pois, de imitação. Isto é comprovado até mesmo pelo modo com que o objeto é manipulado: a criança acaba por concentrar-se no seu exercício, com tal intensidade que não se distrai com o que a rodeia, e continua a trabalhar, repetindo o exercício uniformemente dezenas e dezenas de vezes consecutivas. Este é o fenômeno da concentração e da repetição do exercício, ao qual se acha intimamente relacionado o desenvolvimento interior. Ninguém pode concentrar-se por imitação; a imitação acha-se ligada ao exterior. Aqui, ao invés, trata-se de um fenômeno totalmente oposto, qual seja a abstração do mundo exterior e a ligação estreitíssima com o mundo íntimo e secreto da criança (pp. 95-96).

8. O desenvolvimento dos sentidos da criança

8.1 O método para a educação dos sentidos, que aqui apresentamos, abre, sem dúvida, um caminho novo às pesquisas psicológicas; com efeito, não existia método ativo para a preparação racional de indivíduos às sensações.

Além de seu valor puramente científico, observemos o elevadíssimo interesse pedagógico que se encerra na educação dos sentidos.

A educação geral propõe-se, com efeito, um objetivo biológico e uma finalidade social: trata-se de auxiliar o desenvolvimento natural do indivíduo e prepará-lo para o seu ambiente. A educação profissional ensina o indivíduo a utilizar esse ambiente. O desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores

intelectuais, e criança, dos 3 aos 6 anos de idade, acha-se num período de formação.

Podemos, pois, auxiliar o desenvolvimento dos sentidos às crianças precisamente nesta idade, mediante uma graduação e adaptação dos estímulos, como também devemos auxiliá-las na formação da linguagem antes que esta esteja completamente desenvolvida.

Toda a educação da primeira infância deve estar penetrada deste princípio: auxiliar o desenvolvimento natural da criança (p. 98).

8.2 A educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade. A beleza reside na harmonia, não nos contrastes; e a harmonia é afinidade; e, para percebê-la, é necessária certa finura sensorial. As harmonias estéticas da natureza e da arte não são percebidas pelos homens de sentidos grosseiros. O mundo torna-se-lhes estreito e áspero. No ambiente em que vivemos existem fontes inexauríveis de fruição estética ante as quais os homens passam como insensatos ou como irracionais, procurando prazer nas sensações fortes porque só estas lhes são acessíveis.

[...] Os sentidos são órgãos de "apreensão" das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo. Mas, sentidos e mãos podem afinar-se além das exigências normais de suas funções, tornando-se, cada vez mais, dignos servidores do grande princípio Interior de ação que os mantém a seu serviço. A educação destinada a elevar a inteligência, deverá elevar, sempre mais, esses dois meios de atividade, capazes de se aperfeiçoar indefinidamente (p. 102).

9. Os exercícios e as lições

Que as tuas palavras sejam contadas. (Dante, *O Inferno*, 10)

9.1 A lição é um apelo à atenção: é a apresentação de um

objeto cujo nome e uso a mestra indica às crianças. O objeto, se corresponder às necessidades interiores da criança e se lhe parecer um meio de autossatisfação, mantê-la-á numa atividade prolongada porque, após ser escolhido por ela, prenderá sua atenção em repetidos exercícios.

As palavras não são sempre necessárias: não raro, será suficiente demonstrar simplesmente como se manuseia um objeto. Mas, quando for necessário falar e iniciar as crianças no manuseio de diferentes materiais, a característica dessas lições deverá ser a brevidade; sua perfeição reside na procura do "mínimo necessário e suficiente". Dante poderia aconselhar os mestres quando dizia: "... que tuas palavras sejam contadas...".

Uma lição será tanto mais perfeita quanto menos palavras tiver; será mister um cuidado especial em preparar as lições, contar e escolher as palavras que se hão de proferir.

Convém ainda que a explanação seja simples e despida de tudo o que não seja estritamente verdadeiro. A mestra não se perca em palavrório inútil, eis a primeira qualidade; a segunda, deriva da primeira: cada palavra tem o seu peso e deve exprimir a verdade.

A terceira qualidade da lição é a objetividade; é necessário que a personalidade da mestra desapareça e que unicamente fique em evidência o objeto sobre o qual ela quer atrair a atenção das crianças. Uma lição, breve e simples, consistirá numa explicação do objeto e seu respectivo manuseio.

A mestra observará, então, se a criança se interessa pelo objeto apresentado, como ela se interessa, durante quanto tempo etc.; e cuidará de jamais deixar de seguir a criança que pareça não se ter interessado muito pelas suas explicações. Se a lição, preparada e dada com brevidade, simplicidade e veracidade, não foi compreendida, a mestra deverá, então, ater-se a dois pormenores: 1) não insistir, repetindo a lição; 2) não dar a entender à criança que ela se enganou ou que não compreendeu; porque isto poderia estagnar,

por muito tempo, esse misterioso impulso à ação que constitui a própria base de toda evolução (pp. 108-109).

9.2 É necessário começar com pouquíssimos objetos em mútuo contraste para, em seguida, estabelecer uma graduação entre uma quantidade de objetos cuja diferença se torna, gradativamente, mais sutil e imperceptível. Assim, por exemplo, se se trata de reconhecer diferenças táteis, iniciar-se-á o exercício com duas superfícies somente, uma das quais seja perfeitamente lisa, e a outra áspera; tratando-se de comparar os pesos dos objetos, apresentar-se-á, primeiramente, um tablete dos mais leves da série e outro dos mais pesados; para os ruídos, oferecer-se-ão os dois extremos de uma série graduada; para as cores, escolher-se-ão as tintas mais vivas e mais contrastantes, como o vermelho e o amarelo; para as formas, um círculo e um triângulo; e assim por diante (p. 114).

9.3 Se bem que o sentido do tato se encontre difundido por toda a superfície da pele, os exercícios em que pretendemos iniciar as crianças limitam-se à ponta dos dedos, e, especialmente, dos dedos da mão direita.

Tal limitação faz-se necessária, em vista das exigências da vida prática. Trata-se também de uma necessidade educativa, pelo fato de preparar o homem para a vida no ambiente em que deverá exercitar incessantemente o sentido do tato, principalmente pelas pontas do dedo.

É uma técnica particularmente útil ao nosso objetivo educativo porque, como veremos, os diversos exercícios da mão constituem uma preparação indireta e longínqua para a escrita.

Fazemos, pois, com que as crianças aprendam a lavar bem as mãos com sabonete, numa pequena bacia; em seguida fazemo-las imergir as mãos numa bacia com água morna. Enxugam-nas, finalmente, e esta massagem completa as etapas preparatórias do banho. Depois, ensinamos às crianças o modo de tocar uma superfície; para isso, tomamos os seus dedos e os deslizamos, bem

de leve, sobre a superfície. Outro pormenor desta técnica é ensinar a criança a manter os olhos fechados enquanto toca um objeto, convencendo-a de que assim poderá sentir melhor e, sem ver, poderá perceber os vários objetos tocados. É um aprendizado muito rápido, e que traz não pouca satisfação à criança. Já no início destes exercícios acontecia que crianças, fechando os olhos, aproximavam-se de nós procurando tocar-nos mui de leve, com a ponta dos dedos. Elas exercitam verdadeiramente seu sentido tátil, pois jamais cessam de tocar superfícies lisas; chegam a tornar-se habilíssimas em discernir as diferentes qualidades de lixas (p. 115).

9.4 Os exercícios sensoriais relativos ao gosto e ao olfato são pouco suscetíveis de uma sistematização atraente.

Eis a experiência que adotamos, e que as crianças puderam repetir entre si. Nós as fazíamos cheirar violetas e jasmins; ou então, servíamo-nos de rosas tiradas dos seus vasos de flores. Em seguida, vendávamos os olhos duma criança, dizendo-lhe: "Agora, você vai receber um presente". E uma coleguinha lhe achegava ao nariz um ramo de violetas, por exemplo, que a criança deveria reconhecer.

Posteriormente, surgiu a ideia mais simples de deixar ao ambiente uma grande parte nesta tarefa educativa.

Alguns saquinhos de perfumes, amarrados com fitas, foram afixados junto à parede, como ornamento, à moda chinesa. Flores do jardim, sabonetes perfumados com perfumes naturais - amêndoas ou alfazemas - foram postos ao redor das crianças.

Mais tarde, fizemos plantações de ervas aromáticas, um verdadeiro vergel de verdura, a fim de que a cor das flores vistosas não ajudassem o reconhecimento do perfume. Os mais interessados em identificar os diversos perfumes eram os petizes de 3 anos; para admiração nossa, constatamos como outros, ainda menores, nos traziam ervas que não tínhamos cultivado, nem as considerávamos odoríferas. Mas, ante a insistência das crianças que as aspiravam com entusiasmo, descobrimos que, realmente, exalavam um perfume sutil.

Quando a atenção é cuidadosamente solicitada pelos diversos estímulos sensoriais, o olfato também se torna mais "inteligentemente" exercitado; torna-se um órgão de exploração do ambiente (p. 122).

9.5 A educação do ouvido nos leva às relações do indivíduo com o meio em movimento, o único capaz de produzir sons e ruídos. Onde tudo é imóvel, reina um silêncio absoluto. O ouvido é, pois, um sentido que não pode receber percepções senão pelo movimento produzido em seu meio.

Uma educação do ouvido parte da "imobilidade" à percepção dos ruídos e sons provocados pelo movimento; parte, pois, do "silêncio".

Exporemos mais adiante a importância dada aos silêncios pelo nosso método; o silêncio torna-se o controle de uma imobilização voluntária de movimentos da qual é a consequência.

É ainda o resultado de "esforços coletivos" porque, para obter o silêncio em determinado lugar, será necessário que todas as pessoas e todos os objetos que aí se encontram permaneçam numa absoluta imobilidade.

Não há dúvida de que a procura do silêncio provoca um vivo interesse, como se verifica entre as crianças; elas sentem-se satisfeitas com esta "procura por si mesma" (análise dos fatores independentes).

O ouvido se afina (atinge uma maior acuidade auditiva) esforçando-se, em decorrência, à apreciação dos menores estímulos, e tanto maior será a capacidade sensorial "quanto menor for o ruído percebido" (p. 135).

9.6 Houve tempos em que, nas escolas, esperava-se obter silêncio mediante ordens categóricas!

Não se refletia na significação dessa palavra. Não se sabia que exigir "imobilidade" equivalia a suspender o ritmo vital durante aqueles momentos de silêncio. O silêncio é a suspensão de todo movimento [...] Não é, como geralmente se pensava de um modo

muito rudimentar, a suspensão de "ruídos que excedem o ruído normal na classe".

O "silêncio" nas escolas comuns significa "cessação de ruído"; a pausa de uma reação, a negação da desordem e da algazarra.

Ao passo que o silêncio deve ser entendido de um modo positivo, como um "estado superior" à ordem normal das coisas, como uma inibição instantânea que exige um esforço, uma tensão da vontade, que elimina os ruídos da vida cotidiana, como que isolando a alma das vozes exteriores.

Este é o silêncio a que chegamos em nossas escolas: silêncio profundo, conseguido até mesmo em classe de mais de quarenta crianças de três a seis anos de idade.

Uma ordem jamais teria podido alcançar a maravilhosa conquista da vontade que controla até o mínimo gesto num período da vida em que o movimento parece irresistível, a característica mais insinuante da idade.

A obra coletiva pôde ser realizada mediante a procura de uma satisfação interior entre essas crianças habituadas a agir cada uma por conta própria.

É necessário ensinar o silêncio às crianças: para isto é necessário executar diversos exercícios que contribuem surpreendentemente para criar nos petizes uma capacidade de autodisciplina (pp. 138-139).

10. O educador

10.1 [...] creio que devemos preparar no educador mais o espírito que o mecanismo do cientista, o que vale dizer que a direção dessa preparação deve estar voltada para o espírito.

Jamais pretendemos, evidentemente, transformar o educador elementar num assistente de antropologia ou de psicologia científica, nem, tampouco, num higienista. Desejamos, porém, dirigi-lo no caminho da ciência experimental, ensinando-o a manejar um pouco

cada um dos seus instrumentos, limitando esse aprendizado ao objetivo em vista e orientando-o na via do espírito científico.

Devemos despertar na consciência do educador o interesse pelas manifestações dos fenômenos naturais em geral, levando-o a amar a natureza e a sentir a ansiosa expectativa de todo aquele que aguarda o resultado de uma experiência que preparou com cuidado e carinho.

Os instrumentos são como as letras do alfabeto e é preciso saber manejá-los para poder ler na natureza; assim como o livro, que encontra no alfabeto o meio de compor as palavras reveladoras dos mais profundos pensamentos, assim, também, a natureza, graças ao mecanismo da experiência, revela a infinita série dos seus segredos.

Ora, qualquer pessoa que saiba soletrar as palavras de uma cartilha pode, a rigor, ler as de uma obra de Shakespeare. Da mesma forma, quem é iniciado unicamente na técnica da experimentação é comparável ao que apreende apenas o sentido literal das palavras que soletra na cartilha. Deixaríamos os educadores nesse nível se limitássemos a sua preparação ao mecanismo.

Pelo contrário, devemos torná-los os intérpretes do espírito da natureza, como aqueles que, tendo aprendido a ler, conseguem captar, através dos sinais gráficos, o pensamento de Shakespeare, de Goethe ou de Dante.

Como se vê, a diferença é grande e o caminho longo (pp. 12-13).

10.2 [...] a criança que terminou o estudo da cartilha tem a ilusão de que sabe ler: de fato, lê os nomes das casas comerciais, os títulos dos jornais e todas as palavras ou frases que casualmente, seus olhos divisem. O engano em que labora é muito simples e compreendê-lo-ia logo se, entrando numa biblioteca, quisesse entender o sentido do que lê nos livros, Veria, então, que "saber ler mecanicamente" nada significa e sairia da biblioteca para voltar à escola.

O mesmo ocorreu com a ilusão de preparar novos educadores para uma nova pedagogia, ensinando-lhes a antropometria e a psicologia experimental (p. 13).

10.3 O interesse em educar a humanidade deve estabelecer, entre o observador e o observado, laços mais íntimos que os existentes entre o zoologista, ou o botânico, e a natureza. Sendo mais íntimos tais laços serão necessariamente mais agradáveis. O homem não pode, sem dificuldades e atritos, afeiçoar-se ao inseto ou à reação química. Mas a afeição de homem para homem ocorre com maior facilidade; é tão simples, que não só os espíritos privilegiados, mas as próprias massas podem, sem esforço, atingi-la.

É preciso que o educador, suficientemente dotado do "espírito do cientista", sinta-se confortado à ideia de que, muito em breve, experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade (p. 14).

10.4 De nada vale [...] preparar apenas o educador; é preciso preparar também a escola. É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial. [...] a concepção de liberdade que deve inspirar a pedagogia é universal: é a libertação da vida reprimida por infinitos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento harmônico, orgânico e espiritual. Realidade de suprema importância, despercebida até o presente pela maioria dos observadores.

Não há necessidade de discutir, basta provar. Quem dissesse que o princípio de liberdade orienta, atualmente, a pedagogia e a escola, provocaria o riso, do mesmo modo que o provocaria uma criança que afirmasse, diante da caixa contendo as borboletas, que elas estão vivas e podem voar.

Um princípio de repressão, exagerado às vezes, a ponto de conduzir à tirania, constituiu o fundamento de grande parte da pedagogia e serviu também de base ao próprio princípio da escola (pp. 16-17).

10.5 A convicção de que o educador deve colocar-se no mesmo nível do educando levava-o a uma espécie de apatia: ele sabe que educa personalidades inferiores e é por isso que não consegue educar.

Da mesma forma, os professores dos "jardins de infância" julgam que se devem colocar no mesmo nível das crianças participando dos seus jogos, chegando mesmo a usar, muitas vezes, uma linguagem pueril.

É necessário, justamente, proceder de maneira contrária, sabendo fazer despertar na alma infantil o homem que aí se acha adormecido.

Tive essa intuição, e creio que não foi o material didático, mas a minha voz chamando-as que as fez despertar, levando-as a usar aquele material e, consequentemente, a educarem-se (pp. 31-32).

10.6 A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional, deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores etc., por meio de objetos. Nem mesmo é nosso objetivo ensinar as crianças a servir-se, "sem erros", do material que lhes é apresentado nos diversos métodos de exercícios. Seria reduzir nosso material ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, colaboração incessantemente ativa da mestra, preocupando-se esta em ministrar seus conhecimentos, atarefada em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado os seus exercícios. Numa palavra, queremos dizer que o material não constitui um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora.

Não; o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança.

A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra "instrutora" é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança.

A diferença profunda que existe entre este método e as "lições objetivas" dos métodos antigos é não constituírem "os objetos"

um auxílio para a mestra que os deverá explicar, mas são, eles próprios, "meios didáticos".

Esse conjunto estabelece um auxílio para a criança que escolhe os objetos, pega-os, serve-se deles e exercita-se com eles segundo suas próprias tendências e necessidades, conforme o impulso do seu interesse. Os objetos, assim, tornam-se "meios de desenvolvimento" (p. 143).

10.7 O trabalho da nova mestra é o de um guia. Ela guia ensinando o manuseio do material, a procura de palavras exatas, orientando cada trabalho; guia ao impedir qualquer desperdício de energia ou, eventualmente, restabelecendo o equilíbrio.

Verdadeiro guia no caminho da vida, ela não instiga nem estanca; satisfaz-se com sua tarefa ao indicar a esse valioso peregrino, que é a criança, o caminho certo e seguro.

Para ser um guia seguro e prático, será necessário exercitar-se muito. Tendo compreendido que os períodos de iniciação e intervenção são diferentes, fica por vezes indecisa sobre o grau de maturidade da criança e sobre a oportunidade de passar de um período a outro. Às vezes, espera demasiadamente que a criança se exercite por si mesma em distinguir as diferenças, antes de intervir ensinando-lhe a nomenclatura (p. 154).

10.8 O dever de nossas mestras é bem mais simples que o das outras educadoras. O "necessário" é indicado, ao mesmo tempo em que se lhe ensina a evitar o "supérfluo", que entrava o progresso das crianças; numa palavra, é-lhes dado um limite.

[...] Os preconceitos sobre a facilidade e sobre a dificuldade dos conhecimentos constituem um dos tantos cuidados de que livramos nossas mestras. A facilidade e a dificuldade das coisas não podem ser julgadas senão à luz de uma experiência direta.

[...] Uma palavra se faz, pois, necessária, a fim de combater esses preconceitos. Observar uma forma geométrica, não é analisá-la; ora, é com a análise que as dificuldades começam. Se se falasse às crianças,

por exemplo, sobre lados e ângulos, explicando os seus respectivos conceitos, entrar-se-ia realmente no domínio da geometria, o que, certamente, seria prematuro para a primeira infância (pp. 157-158).

11. A observação da criança

11.1 Ficamos muitas vezes estupefatos por ver crianças não somente observar espontaneamente o seu ambiente, percebendo agora coisas que antes não distinguiam, como também fazer comparações com aquelas guardadas na memória. Alguns de seus raciocínios revelam um acúmulo de observações, uma espécie de "pedra de toque" que nós não possuímos. Elas confrontam as coisas exteriores com as imagens que estão fixadas em seu espírito, externando apreciações de surpreendente exatidão. Em Barcelona, certo dia, um operário entrou numa classe, trazendo um vidro para pôr na janela. Uma criança de cinco anos exclamou: "Esse vidro não serve; é muito pequeno". Foi somente experimentando-o que o operário verificou que, realmente, houvera engano de um centímetro na medida (p. 164).

11.2 A mente de uma criança certamente não está vazia de conhecimentos nem de ideias quando se inicia a educação dos seus sentidos; mas as imagens mantêm-se confusas, "à beira do abismo". [...] A criança começa a distinguir as propriedades dos objetos, a quantidade da qualidade; separa o que é forma do que é cor; distingue dimensões, segundo a sua predominância, em objetos compridos ou curtos, grossos e finos, grandes e pequenos. Separa-os em grupos, chamando-os pelo próprio nome: branco, verde, vermelho, azul, amarelo, violeta, preto, alaranjado; marrom, róseo. Distingue a cor em sua intensidade, dominando claro e escuro os seus extremos. O gosto é diferenciado do olfato, a beleza da feiura, os sons dos ruídos.

Como aprendeu a pôr "cada coisa em seu lugar" no mundo exterior, assim também pode chegar, graças à educação dos seus sentidos, a estabelecer uma classificação fundamentada sobre essas imagens mentais. É a primeira manifestação da ordem do espírito

que se forma: é o ponto de partida para que a vida psíquica se desenvolva, evitando os obstáculos.

A "conquista do mundo exterior", com suas imagens sensíveis, será doravante mais fácil e coordenada. A ordem que se começou a estabelecer preparou as condições de vida.

É assim que procederam aqueles homens que o mundo chamou de "Iluminados". Começaram por distinguir as coisas, classificando-as em grupos; em seguida, inventaram nomes para especificá-las e constataram que o plano resultou muito bem. Então, uniram aquele conhecimento exato à linguagem científica.

Assim foi o começo de todas as ciências que estudam as coisas existentes (pp. 166-167).

12. A linguagem, a escrita e a leitura

12.1 Nossa concepção pedagógica, que consiste em "ajudar o desenvolvimento natural" da criança, deverá deter sua marcha ante as aquisições artificiais trazidas pela civilização? Referimo-nos ao aprendizado da escrita e da leitura. Trata-se de "ensinar" claramente o que não depende mais da própria natureza do homem.

Já é tempo de abordar o problema da cultura pela educação, e enfrentar, consequentemente, os esforços necessários, ainda que em detrimento dos impulsos naturais. Todos sabemos que a escrita e a leitura constituem, na escola, o primeiro esforço, o primeiro tormento de um ser humano necessitado de submeter a própria natureza aos imperativos da civilização.

Aqueles que se preocupam com as crianças, pensarão ser mais acertado retardar o mais possível uma tarefa tão penosa; acham a idade dos oito anos apenas admissível para conquista tão difícil. Geralmente, começa-se a ensinar o alfabeto e a escrita às crianças de seis anos, e considera-se quase erro pôr a primeira infância em contato com o alfabeto e a linguagem gráfica.

A linguagem gráfica, à semelhança de "uma segunda dentição", só é utilizável num período avançado do desenvolvimento: é a linguagem que permite exprimir o pensamento já organizado logicamente, e recolher ideias de pessoas ausentes. Enquanto a criança for incapaz, pela sua imaturidade, de utilizar tal linguagem, poderá ser dispensada do penoso trabalho de aprendê-la. (p. 179)

12.2 Por muito tempo se pensou que para aprender a escrever era indispensável saber fazer pauzinhos. Parecia natural que para escrever as letras do alfabeto, que são arredondadas, conviria principiar pelas hastes retas, munindo-as depois de tracinhos em ângulo agudo. A seguir, com toda a boa fé, espantaram-se por ver quão difícil era para a criança tirar a dureza dos ângulos, para fazer as belas curvinhas do "O"; e, no entanto, quanto esforço, da nossa parte e da parte delas, para forçá-las a escrever com ângulos agudos.

Despojemo-nos um momento de tais preconceitos. Será para nós um motivo de grande satisfação o poder aliviar a humanidade de amanhã de todo esforço no aprendizado da escrita.

Será mesmo necessário começar pelos pauzinhos? Quem raciocina logicamente, contestará: não! A criança demonstra, pelo esforço bastante penoso que lhe custa este exercício, que o tracinho vertical não constitui a dificuldade menor a vencer.

Para dizer a verdade, é esse um dos exercícios mais difíceis de fazer. Somente um calígrafo poderia regularmente encher uma página de hastes, ao passo que, para a escrita que usamos, qualquer pessoa que saiba escrever mediocremente, poderá fazê-lo em tempo igual, com uma escrita apresentável. Com efeito, a qualidade da linha reta é única, percorrendo a distância mais breve entre dois pontos; pelo contrário, todos os desvios, qualquer que seja a direção que tomem, formam uma linha que não é reta; consequentemente, os infinitos desvios são mais fáceis do que aquela única, que é a perfeição (p. 180).

12.3 A escrita é uma atividade complexa, que precisa ser analisada. Parte dela relaciona-se com o mecanismo motor, parte com o trabalho da inteligência. No mecanismo motor é necessário ainda distinguir dois grupos: um destinado a manipular o instrumento da escrita, outro a desenhar a forma das letras. Estes dois grupos constituem o "mecanismo motor" da escrita que pode, além disso, ser substituído pela máquina; neste caso, porém, é um "mecanismo" de outro gênero, que deverá ser desenvolvido pela datilografia.

O fato de uma máquina permitir ao homem escrever esclarece bem a distinção entre a função mais elevada da inteligência que emprega a linguagem gráfica para se exprimir, e o mecanismo graças ao qual se obtém a linguagem gráfica (p. 190).

12.4 O conhecimento da escrita e da leitura é bem distinto do "conhecimento dos sinais alfabéticos". Ele é adquirido somente quando "o vocábulo" corresponde ao sinal gráfico, assim como o início da linguagem falada não é indicado senão pela primeira aparição de "vocábulos" tendo uma significação, e não somente por sons que poderiam representar vogais ou sílabas.

[...] Criar palavras é, em princípio, mais apaixonante que lê-las! E também muito mais "fácil" que "escrevê-las", porque para escrevê-la é necessário este trabalho de mecanismos que não estão ainda bem fixados. Como exercício preliminar oferecemos, pois, à criança um alfabeto [...]; escolhendo as letras desse alfabeto e pondo-as umas ao lado das outras, a criança chega a compor palavras. Seu trabalho manual consiste em pegar as formas numa caixa e depositá-las sobre um tapete. A palavra é composta "letra por letra", correspondentemente aos sons que representam. Como as letras são objetos deslocáveis, será fácil corrigir a composição obtida; isto representa uma análise estudada da palavra, e é um meio excelente para aperfeiçoar a ortografia.

Este exercício da inteligência liberada de mecanismos constitui verdadeiramente um estudo; sem os impasses criados por uma

"necessidade de executar" a escrita. E a energia intelectual, impulsionada por esse interesse novo, pode assim exprimir-se sem fadiga num trabalho cuja quantidade nos maravilha (pp. 203-204).

12.5 A experiência levou-me a fazer uma distinção bem clara entre escrita e leitura e demonstrou-me que as duas conquistas não eram absolutamente simultâneas; a escrita, conquanto esta asserção contradiga certo preconceito, precede a leitura. Não denomino leitura o ensaio que a criança faz em verificar as palavras que escreveu, isto é, quando traduz os sinais em sons, como, antes, havia traduzido os sons em sinais, porque a criança conhecia já a palavra que ïntimamente repetia ao escrevê-la. Denomino leitura a interpretação de uma ideia latente em sinais gráficos.

A criança que não ouviu ditar uma palavra, mas que a reconheceu ao vê-la composta mediante as letras móveis, e que sabe sua significação (se for uma palavra que conheça), esta criança leu.

A palavra lida corresponde, na linguagem gráfica, à palavra da linguagem articulada que serve para receber a linguagem transmitida pelos outros.

Mas enquanto a criança não receber a ideia transmitida pelas palavras escritas, ela não lê (p. 214).

MONTESSORI, M. *A criança*. Tradução de Luiz Horácio da Matta, 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d.

13. Antecedentes do método

13.1. Não se vê o método: o que se vê é a criança. Vê-se o espírito da criança que, libertado dos obstáculos, age segundo sua própria natureza. As qualidades infantis que se entreviram pertencem simplesmente à vida, assim como as cores dos pássaros e o perfume das flores. Não são, absolutamente, consequência de um "método educacional". É evidente, porém, que esses fatos naturais podem ter sido influenciados pelo trabalho educativo que teve por meta protegê-las, cultivando-as de modo a facilitar-lhes o de-

senvolvimento. O homem pode agir, através do cultivo, até mesmo sobre as flores nas quais as cores e os aromas são naturais, assegurando o aparecimento de determinadas características ou desenvolvendo em termos de força e beleza as características primitivas apresentadas pela natureza.

Ora, os fenômenos surgidos na Casa das Crianças são caráteres psíquicos naturais. Todavia, não são aparentes como os fatos naturais da vida vegetativa, porque a vida psíquica é tão dinâmica que suas características podem até mesmo desaparecer em consequência de condições inadequadas do ambiente e ser substituídas por outras (p. 160).

13.2. Faz-se necessário [...] antes de proceder a uma ação educativa, implantar condições ambientais que favoreçam a aparição das características normais que estão ocultas. Para isso, basta simplesmente "afastar os obstáculos" e este deve ser o primeiro passo, o alicerce da educação.

Não se trata, consequentemente, de desenvolver características existentes, mas de primeiro descobrir a natureza e depois auxiliar o desenvolvimento da normalidade (p. 161).

13.3. Outra circunstância notável é o oferecimento às crianças de um material científico adequado e atraente, aperfeiçoado para a educação sensorial, e de meios – como os sólidos articulados – que permitem uma análise e um aperfeiçoamento dos movimentos, bem como a concentração da atenção, inexequíveis quando o ensinamento feito de viva voz pretende despertar as energias por meio de solicitações exteriores (p. 161).

14. A descoberta da infância

14.1 Iniciou-se há alguns anos um movimento social a favor da infância, sem que alguém em particular tomasse tal iniciativa. Ocorreu algo semelhante a uma erupção natural em terreno vulcânico, na qual se produzem espontaneamente fogos dispersos aqui

e acolá. Assim nascem os grandes movimentos. Não há dúvida quanto à contribuição da ciência: foi a iniciadora desse movimento. A higiene começou a combater a mortalidade infantil; posteriormente, demonstrou que a criança era vítima da fadiga estudantil, mártir desconhecida condenada à pena perpétua, pois sua infância terminava no momento da conclusão da escola elementar.

A higiene escolar descreve crianças desventuradas, de espírito oprimido e inteligência cansada, ombros encurvados e peito estreito, urna infância predisposta à tuberculose. Finalmente, após trinta anos de estudos, consideramos as crianças seres humanos abandonados pela sociedade e, sobretudo, por aqueles que lhes deram e conservam a vida. O que é a infância? Um incômodo constante para o adulto preocupado e cansado por ocupações cada vez mais absorventes. Já não existe lugar para as crianças nas residências mais acanhadas das cidades modernas, onde as famílias se acumulam em espaço reduzido. Não há lugar para elas nas ruas porque os veículos se multiplicam e as calçadas estão apinhadas de pessoas apressadas. Os adultos não dispõem de tempo para se ocuparem com elas, pois são oprimidos por compromisso urgentes. Pai e mãe são ambos obrigados a trabalhar e, quando falta emprego, a miséria atinge tanto adultos como crianças. Mesmo nas melhores condições, a criança fica confinada em seu quarto, entregue a desconhecidos assalariados, não lhe sendo permitido acesso às partes da casa onde habitam as pessoas às quais deve a vida. Não existe qualquer refúgio no qual a criança se sinta compreendida, onde possa exercitar a atividade própria da infância. Deve comportar-se bem, manter-se em silêncio, sem tocar em coisa alguma porque nada lhe pertence. Tudo é inviolável propriedade exclusiva do adulto, vedado à criança. O que possui ela? Nada (pp. 7-8)

14.2. Quando a criança sentava-se nos móveis dos adultos, ou no chão, era repreendida; tornava-se necessário que alguém a pegasse no colo para que pudesse sentar. Eis a situação de uma crian-

ça que vive no ambiente dos adultos: um importuno, que procura algo para si e não encontra, que entra e logo é repudiado. Uma situação semelhante à de um homem privado de direitos civis e de ambiente próprio: um ser marginalizado pela sociedade, que todos podem tratar sem respeito, insultar e castigar, por força de um direito concedido pela natureza – o direito do adulto (p. 8).

14.3. Em decorrência de um curioso fenômeno psíquico, o adulto nunca se preocupou em preparar um ambiente adequado ao seu filho; dir-se-ia que se envergonha dele na estrutura social. O homem, ao elaborar suas leis, deixou o próprio herdeiro sem leis e, portanto, fora delas. Abandona-o, sem orientação, ao instinto de tirania existente no fundo de todo coração adulto. Eis o que devemos dizer a respeito da infância que vem ao mundo trazendo novas energias que, na verdade, deveriam constituir o sopro regenerador capaz de dissipar os gases asfixiantes acumulados de geração em geração durante uma vida humana cheia de erros.

Repentinamente, porém, na sociedade há séculos cega e insensível – provavelmente desde a origem da espécie humana - surge uma nova consciência relativa ao destino da criança. A higiene acorreu em seu socorro como para um desastre, uma catástrofe que causasse inúmeras vítimas; lutou contra a mortalidade infantil no primeiro ano de vida – as vítimas eram tão numerosas que os sobreviventes podiam ser considerados salvos de um dilúvio universal. A vida da criança assumiu um novo aspecto quando, no início do século XX, a higiene começou a penetrar nas classes populares. As escolas transformaram-se de tal maneira que as com pouco mais de uma década de existência pareciam datar de um século. Através da meiguice e da tolerância, os princípios educativos introduziram-se tanto nas famílias como nas escolas (pp. 8-9).

14.4. Muitos dos reformadores atuais levam a criança em consideração, reservando-lhes jardins nos projetos de urbanização, construindo-lhes áreas de recreação nas praças e parques. Pensa-se na

criança quando se edificam teatros; para ela publicam-se livros e revistas, organizam-se viagens, fabricam-se móveis de dimensões adequadas. Desenvolvendo-se, enfim, uma organização consciente das classes, procurou-se organizar as crianças, incutindo-lhes a noção de disciplina social e dignidade que resulta em favor do indivíduo, como ocorre em organizações do gênero dos escoteiros e das "repúblicas infantis". Os revolucionários reformadores políticos da atualidade tentam assenhorear-se da infância a fim de transformá-la num instrumento dócil de seus desígnios. Hoje em dia a infância está sempre presente, seja para o bem ou para o mal, tanto para ser lealmente auxiliada como para o objetivo interesseiro de usá-la como instrumento. Nasceu como elemento social, poderoso e introduzindo-se em toda a parte. Já não é apenas um membro da família, já não é o menino que, aos domingos, vestido como seu melhor traje, deixava-se levar docilmente pela mão paterna, preocupado em não sujar a roupa domingueira. Não. A criança é uma personalidade que invadiu o mundo social. [...] todo movimento tem em seu favor um significado. E, como já foi dito, este não foi provocado nem dirigido por iniciadores, ou coordenado por alguma organização, consequentemente, podemos dizer que chegou a hora da criança (p. 9).

14.5. Um importantíssimo problema social apresenta-se, portanto, em toda a sua plenitude: o problema social da infância.

Urge avaliar a eficácia de tal movimento: sua importância para a sociedade, para a civilização, para toda a humanidade, é imensa. Todas as iniciativas esporádicas, nascidas sem ligações recíprocas, são provas evidentes de que nenhuma delas tem importância construtiva: constituem apenas a comprovação do nascimento ao nosso redor de um impulso real e universal no sentido de uma grande reforma social. Tal reforma é tão importante que anuncia novos tempos e uma nova era civil – somos os únicos sobreviventes de uma época já ultrapassada, na qual os homens preocupavam-se

apenas com criarem para si próprios um ambiente fácil e cômodo: um ambiente para a humanidade adulta.

Encontramo-nos agora no limiar de urna nova era em que será necessário trabalhar em favor de duas humanidades diferentes: a dos adultos e a das crianças. E caminhamos para uma civilização que deverá preparar dois ambientes sociais, dois mundos distintos: o mundo dos adultos e o das crianças (p. 10).

14.6. [...] o problema social da infância penetra com suas raízes na vida interior, chegando até nós, adultos, para despertar-nos a consciência, para renovar-nos. A criança não é um estranho que o adulto possa considerar apenas exteriormente, com critérios objetivos. A infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor.

O bom ou o mal do homem na idade madura está estreitamente ligado à vida infantil na qual teve origem. Sobre ela recairão todos os nossos erros, que sobre ela repercutirão de maneira indelével. Morremos, mas nossos filhos sofrerão as consequências do mal que lhes terá deformado para sempre o espírito. O ciclo é contínuo e não pode ser interrompido. Tocar na criança significa tocar no ponto mais sensível de um todo que tem raízes no passado mais remoto e se dirige para o infinito do futuro. Tocar na criança significa tocar no ponto mais delicado e vital, onde tudo se pode decidir e renovar, onde tudo redunda na vida, onde estão trancados os segredos da alma, porque ali se elabora a educação do homem (pp. 10-11).

14.7. O problema social da infância é como uma pequena planta que mal brotou do solo e que atrai pela sua frescura. Constataremos, porém, que esta planta possui raízes resistentes e profundas, difíceis de extirpar. É preciso escavar, escavar profundamente, para descobrir que tais raízes se espalham em todas as direções e se estendem longe, como um labirinto. Para arrancar a planta seria necessário remover toda a terra.

Essas raízes são o símbolo do subconsciente na história da humanidade. É preciso remover coisas estáticas, cristalizadas no espírito do homem, que impedem de compreender a infância e de adquirir um conhecimento intuitivo de sua alma.

A impressionante cegueira do adulto, sua insensibilidade em relação aos filhos – frutos de sua própria vida – certamente possuem raízes profundas que se estendem através das gerações; e o adulto, que ama as crianças, mas que as despreza inconscientemente, nelas provoca um sofrimento secreto que é um espelho de nossos erros e uma advertência quanto à nossa conduta. Tudo isso revela um conflito universal, ainda que inadvertido, entre o adulto e a criança. O problema social da infância nos faz penetrar nas leis da formação do homem e nos ajuda a criar uma nova consciência, levando-nos, consequentemente, a uma orientação da de nossa vida social (p. 11).

14.8. O progresso alcançado em poucos anos nos cuidados e educação das crianças foi tão rápido e surpreendente que pode ser atribuído mais a um despertar de consciência que à evolução das condições de vida. Não foi apenas o progresso devido à higiene infantil, que se desenvolveu em especial na ultima década do século passado; personalidade da própria criança manifestou-se sob novos aspectos, assumindo a mais alta importância.

Hoje em dia é impossível aprofundar-se em qualquer que seja o ramo da medicina, da filosofia e mesmo da sociologia, sem se ter em mente as contribuições que lhes possam advir do conhecimento da vida infantil.

Poder-se-ia tirar um pálido exemplo dessa importância a partir da Influência esclarecedora da embriologia sobre todos os conhecimentos biológicos e, em especial, os relativos à evolução dos seres. No caso da criança, porém, deve-se reconhece uma influência infinitamente superior a essa em todas as questões relacionadas com a humanidade.

Não é a criança física, mas a psíquica que poderá dar ao aperfeiçoamento humano um impulso dominante e poderoso. É o espírito da criança que poderá determinar qual será o verdadeiro progresso humano e, talvez, o início de uma nova civi1ização. A escritora e poetisa sueca Ellen Key profetizou que o nosso século seria o século da criança (p. 15).

14.9. Ninguém [...] foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais. Este ponto de vista poderá transformar-se no alicerce de uma nova ciência que se dedique a pesquisar a infância, cuja influência poderá fazer-se sentir em toda a vida social do homem (p. 16).

14.10. A psicanálise abriu um campo de investigação antes desconhecido, penetrando nos segredos do subconsciente, mas não resolveu praticamente qualquer problema angustiante da vida prática; não obstante, é capaz de preparar o homem para compreender a contribuição que a criança oculta pode prestar.

Pode-se dizer que a psicanálise atravessou o invólucro da consciência, que a psicologia considerava algo insuperável, assim como o eram na história antiga as Colunas de Hércules, que representavam um limite além do qual a superstição situava o fim do mundo.

A psicanálise ultrapassou o limite - penetrou no oceano do subconsciente. Sem tal descoberta seria difícil ilustrar a contribuição que a criança psíquica pode prestar ao estudo mais aprofundado dos problemas humanos (pp. 16-17).

14.11. Sabe-se que, no início, aquilo que mais tarde se tornou a psicanálise não passava de uma nova técnica de tratamento das doenças psíquicas – desde o começo, portanto, foi um ramo da medicina. A descoberta do poder do subconsciente sobre os atos humanos constituiu uma contribuição verdadeiramente brilhante

da psicanálise. Foi quase um estudo de reações psíquicas que penetram além da consciência e trazem à luz, com sua resposta, fatos secretos e realidades impensadas, revolucionando os conceitos antigos. Revelam, pois, a existência de um mundo desconhecido, vastíssimo, o qual se pode dizer, está ligado ao destino dos indivíduos. Todavia, esse mundo desconhecido não foi explorado. Apenas ultrapassadas as Colunas de Hércules, ninguém se aventurou na imensidão do oceano. Uma sugestão comparável ao preconceito grego deteve Freud nos limites da patologia.

O subconsciente já surgira no campo da psiquiatria no século passado, na época de Charcot.

Quase como por ebulição interna de elementos descontrolados que abrem caminho através da superfície, o subconsciente rompia barreiras para manifestar-se, em casos excepcionais, nos estados mais graves de doença psíquica. Consequentemente os estranhos fenômenos do subconsciente, tão contrastantes com as manifestações do consciente, eram considerados simplesmente sintomas de doença. Freud fez o contrário: encontrou a maneira de penetrar no subconsciente com o auxílio de uma técnica laboriosa. Contudo, também ele se manteve quase exclusivamente no campo patológico. Isto porque pessoas normais dificilmente estariam dispostas a submeter-se aos penosos exames da psicanálise, ou seja, a uma espécie de intervenção cirúrgica na alma (p. 17).

14.12. A missão de ingressar no vasto campo inexplorado talvez caiba a diferentes campos científicos e a diversas abordagens conceituais – o estudo do homem desde as origens, procurando decifrar na alma da criança seu desenvolvimento através dos conflitos com o ambiente, bem como para desvendar o segredo dramático ou trágico das lutas através das quais a alma humana conservou-se contorcida e tenebrosa.

Tal segredo já foi abordado pela psicanálise. Uma das descobertas mais impressionantes decorrentes da aplicação da técnica

psicanalítica foi a da origem das psicoses na remota idade infantil. As recordações extraídas do inconsciente revelavam sofrimentos infantis diferentes dos normalmente conhecidos e tão afastados da opinião dominante que resultaram na parte mais impressionantemente revolucionária dentre todas as descobertas da psicanálise. Eram sofrimentos de natureza puramente psíquica: lentos e constantes. E totalmente despercebidos como fatos capazes de resultar numa personalidade adulta psiquicamente doente. Era a repressão da atividade espontânea da criança, devida ao adulto que a domina e, por isso, relacionada com o adulto que maior influência exerce sobre a criança: a mãe (p. 18).

14.13. Não se trata de percorrer a difícil senda da investigação de indivíduos doentes, mas de abrir espaço na realidade da vida humana, orientada no sentido da criança psíquica. O que se apresenta no problema prático é toda a vida do homem, em sua evolução a partir do nascimento. Desconhece-se a página da história da humanidade que narra a aventura do homem psíquico: a criança sensível que encontra seus obstáculos e se vê imersa em conflitos insuperáveis com o adulto mais forte que ela, que a domina sem a compreender. É a página em branco, na qual ainda não se escreveram os sofrimentos ignorados que perturbam o campo espiritual puro e delicado da criança, estruturando-lhe no subconsciente um homem inferior, diferente do que lhe teria sido destinado pela natureza.

Esse complexo problema é ilustrado pela psicanálise, mas não lhe está ligado. A psicanálise limita-se ao conceito de doença e de medicina curativa. No que concerne à psicanálise, o problema da criança implica uma profilaxia porque se relaciona com o tratamento normal e geral da infância como um todo - tratamento que contribui para evitar obstáculos, conflitos e suas consequências, que são as doenças psíquicas das quais se ocupa a psicanálise, ou os simples desequilíbrios morais, que ela considera extensivos a quase toda a humanidade.

Cria-se assim em torno da criança um campo de exploração científica totalmente novo e independente até de seu único paralelo, que seria a psicanálise. Trata-se essencialmente de uma forma de auxílio à vida psíquica infantil e integra-se ao contexto da normalidade e da educação: sua característica, porém, é a penetração de fatos psíquicos ainda ignorados na criança, somada ao despertar do adulto – que assume perante a criança atitudes erradas que têm origem no subconsciente (p. 20).

14.14. A criança não pode expandir-se como deve ocorrer com um ser em via de desenvolvimento. E isto porque o adulto a reprime. Adulto é um termo abstrato. A criança é um ente isolado na sociedade; consequentemente, se o adulto exerce uma influência sobre ela, é imediatamente identificado: o adulto que está mais próximo. Primeiro a mãe, depois o pai, por fim os professores.

São os adultos aos quais a sociedade atribui uma tarefa exatamente oposta, porque lhes confere o mérito da educação e desenvolvimento da criança (p. 21).

14.15. Também para a criança existe o desconhecido. Existe urna parte da alma da criança que sempre foi desconhecida e que se deve conhecer. Ocorre também em relação à criança a descoberta que conduz ao ignorado, pois além da criança observada e estudada pela psicologia e pela educação existe igualmente a criança ainda ignorada. É necessário partir à sua procura com um espírito de entusiasmo e de sacrifício, como fazem aqueles que, ao saberem da existência de ouro oculto em algum lugar, acorrem a regiões desconhecidas e removem montanhas à procura do metal precioso. Assim deve proceder ao adulto, procurando esse algo desconhecido que se esconde na alma da criança. É urna tarefa na qual todos devem colaborar, sem diferenças de casta, raça ou nacionalidade, pois trata-se de extrair o elemento indispensável ao progresso moral da humanidade.

O adulto não tem compreendido a criança e o adolescente; em consequência, trava contra eles uma luta perene. O remédio

não consiste em fazer o adulto aprender alguma coisa ou integrar urna cultura deficiente. Não. É preciso partir de urna base diferente. É necessário que o adulto encontre em si mesmo o erro ignorado que o impede de ver a criança.

Se essa preparação não foi efetuada e se ainda não foram adotadas as atitudes adequadas a tal preparação é impossível ir-se adiante.

O fato de fazer uma introspecção não é tão difícil quanto se supõe pois o erro, embora inconsciente, causa o sofrimento da angústia e a menor sugestão do remédio faz sentir uma aguda necessidade deste. Da mesma forma como uma pessoa com uma luxação no dedo sente necessidade de recolocá-lo na posição normal, pois sabe que a mão está incapacitada de trabalhar e que a dor não terá alívio, sente-se a necessidade de corrigir o consciente tão logo o erro seja percebido, pois então se tornam intoleráveis a debilidade e o sofrimento prolongadamente suportados. Isto feito, tudo prossegue facilmente. Logo que surja em nós a convicção de que nos atribuíamos méritos exagerados, de que nos acreditávamos capazes de agir além de nossa tarefa e de nossas possibilidades, tornar-se-á possível e interessante reconhecer as características de almas diferentes das nossas, como são as das crianças (pp. 23-24).

14.16. O adulto tornou-se egocêntrico em relação à criança; não egoísta, mas egocêntrico, porquanto encara tudo que se refere à criança psíquica segundo seus próprios padrões, chegando assim a uma incompreensão cada vez mais profunda. Ë esse ponto de vista que o leva a considerar a criança um ser vazio, que o adulto deve preencher com seu próprio esforço, um ser inerte e incapaz, pelo qual ele deve fazer tudo, um ser desprovido de orientação interior, motivo pelo qual o adulto deve guiá-lo passo a passo, do exterior. Enfim, o adulto é como que o criador da criança e considera o bem e o mal das ações desta do ponto de vista de suas relações com ela. O adulto é a pedra de toque do bem e do mal. É infalível, é o bem segundo o qual a criança deve moldar-se; tudo

o que na criança se afasta das características do adulto é um mal que este se apressa em corrigir.

Com esta atitude que, inconscientemente, anula a personalidade da criança, o adulto age convencido de estar cheio de zelo, amor e sacrifício (p. 24)

14.17. A criança que nasce não ingressa num ambiente natural, mas entra no ambiente da civilização, onde se desenvolve a vida dos homens. É um ambiente sobrenatural, construído acima da natureza e às suas expensas, pelo impulso de obter auxílios minuciosos à vida do homem e facilitar-lhe a adaptação.

Entretanto, que providências tomou a civilização para auxiliar o recém-nascido, o homem que exerce o esforço supremo de adaptação quando com o nascimento, passa de uma vida a outra?

A traumatizante passagem do nascimento deveria requerer um tratamento científico para o recém-nascido, pois em nenhuma outra época da vida o homem enfrenta semelhante ocasião de luta e contraste, bem como de sofrimento.

Todavia, não é tornada qualquer providência que facilite essa passagem crucial, embora devesse existir na história da civilização humana uma página anterior a todas as outras, que relatasse o que o homem civilizado faz em auxílio do ser que nasce. Mas essa página está em branco (p. 31).

14.18. [...] nós, embora amando profundamente a criança, alimentamos um instinto quase de defesa contra ela, que prevalece desde o primeiro momento em que ela nos chega. E não é apenas um instinto de defesa, mas de avareza, que nos faz acorrer a zelar pelas coisas que possuímos, mesmo quando estas nada valem.

A partir do instante do nascimento da criança, o espírito do adulto se exprime sempre nesse sentido: cuidar para que a criança não estrague, não suje, não incomode

Creio que quando a humanidade adquirir plena compreensão da criança, encontrará um modo muito mais perfeito para cuidar dela (p. 34).

14.19. O fato é que existe uma lacuna na história da civilização com relação à fase inicial da vida, uma página em branco, na qual ninguém ainda escreveu porque ninguém pesquisou as primeiras necessidades do homem Não obstante. a cada dia nos tornamos mais conscientes da impressionante verdade evidenciada por tantas experiências, ou seja, que as perturbações nos estágios iniciais (e mesmo no período pré-natal) influem em toda a vida do homem. A vida embrionária e a infantil são depositárias (como atualmente todos reconhecem) da saúde do adulto e da raça. Por que, então, não se leva em consideração o nascimento, a crise mais difícil a ser superada na vida?

Não damos atenção ao recém-nascido: para nós, ele não é um homem. Quando chega ao nosso mundo, não o sabemos receber, embora o mundo que criamos lhe seja destinado, a fim de que ele lhe dê continuidade e o faça avançar no sentido de um progresso superior ao nosso (p. 37-38).

14.20. Antes mesmo de podermos falar em meios de expressão, a sensibilidade da criança muito pequena possui uma estrutura psíquica primitiva, que pode permanecer oculta.

Todavia, seria errôneo concluir que - no caso da linguagem, por exemplo, isso não corresponda à verdade. Do contrário, chegar-se-ia à afirmação de que essa linguagem já existe totalmente formada no espírito, embora os órgãos motores da palavra ainda não sejam capazes de expressão. O que existe é a predisposição de construir uma linguagem. Algo semelhante ocorre com a totalidade do mundo psíquico, cuja linguagem constitui uma manifestação externa. Na criança existe a atitude criativa, a energia potencial, para construir um mundo psíquico às expensas do ambiente.

Tem para nós um interesse deveras especial a recente descoberta efetuada na biologia dos chamados períodos sensíveis estreitamente ligados aos fenômenos do desenvolvimento. De que depende o desenvolvimento? Como cresce um ser vivo?

Quando se fala de desenvolvimento, de crescimento, fala-se de um fato constatável exteriormente, mas que há bem pouco tempo foi penetrado em alguns pormenores de seu mecanismo interno (p. 51).

14.21. Caso não seja prestado qualquer auxílio à criança, se o meio ambiente não for preparado para recebê-la, ela estará em permanente perigo sob o ponto de vista da sua vida psíquica. A criança está no mundo como um "exposto", isto é, como um abandonado; está exposta a contatos perniciosos, a lutas pela existência psíquica, inconscientes, mas reais, cujas consequências são fatais para a estrutura definitiva do indivíduo.

O adulto não a auxilia porque ignora até mesmo o esforço ao qual ela se submete e, consequentemente, não percebe o milagre que se está realizando: o milagre da criação a partir do nada, levado a efeito por um ser aparentemente desprovido de vida psíquica.

Resulta disso um novo modo de tratar a criança, até então considerada um corpinho vegetativo, necessitado unicamente de cuidados higiênicos. Devem prevalecer, ao contrário, as impressões das manifestações psíquicas e, portanto, a ação em favor daquilo que se aguarda e não do que já aconteceu. O adulto não pode continuar cego diante de uma realidade psíquica que está em curso no recém-nascido: é necessário que acompanhe a criança e a auxilie desde o início de seu desenvolvimento. Não deve ajudá-la a estruturar-se, pois tal tarefa compete à natureza; deve respeitar delicadamente as manifestações desse trabalho, fornecendo-lhe os meios necessários à estruturação - os meios que a criança não conseguiria apenas com suas próprias energias (pp. 60-61).

14.22. Observando quais são as características que desaparecem na normalização, constata-se com surpresa que constituem a quase totalidade das características infantis identificadas, ou seja, não só as que poderiam ser consideradas defeitos infantis, mas também as que se julgam qualidades. Portanto, não só a desordem, a desobediência, a preguiça, a gula, o egoísmo, a belicosidade, o

capricho, mas também a chamada imaginação criativa, o gosto pelas histórias, o apego às pessoas, a submissão, o brinquedo etc. Até mesmo características estudadas cientificamente e identificadas como próprias das crianças, tais como a imitação, a curiosidade, a inconstância, a instabilidade da atenção. Vale dizer que a natureza da criança, tal como era conhecida anteriormente, é urna aparência que encobre outra natureza primitiva e normal (p. 179).

14.23 Na verdade, o simbolismo da criança a impele a servir-se de qualquer objeto como de um interruptor elétrico que acende a miragem fantástica na mente: um botão é um cavalo, uma cadeira é um trono, um lápis é um avião. Basta este exemplo para permitir a compreensão do motivo pelo qual se oferecem brinquedos às crianças, pois eles permitem uma atividade real, mas provocam ilusões e não passam de imagens imperfeitas e improdutivas da realidade.

Com efeito, os brinquedos parecem constituir a representação de um ambiente inútil, incapaz de conduzir à mínima concentração do espírito, e não têm finalidade, consistindo numa oferta de objetos a uma mente que vaga na ilusão. A atividade das crianças inicia-se de imediato em torno de tais objetos, como se um sopro animador fizesse brotar uma pequena chama de um braseiro escondido sob as cinzas - mas logo a chama se extingue e o brinquedo é jogado fora. Não obstante, os brinquedos são as únicas coisas que o adulto fez para a criança psíquica, oferecendo-lhe assim um material no qual pode exercitar livremente sua atividade. Na verdade, o adulto só dá liberdade à criança nas brincadeiras, ou melhor, só com os seus brinquedos - e está convencido de que estes constituem o mundo no qual a criança encontra a felicidade (p. 182).

14.24. Existem crianças passivas, cujas energias psíquicas não têm força suficiente para fugir à influência do adulto e, em vez disso, entregam-se a ele, que tende a substituí-las em suas atividades, e tornam-se extremamente dependentes dele. Embora não tenham consciência do fato, a falta de energia vital facilmente as torna queixosas.

São crianças que sempre se lamentam de alguma coisa, parecendo pequenos sofredores, e são considerados seres delicados de sentimento e sensíveis a seus afetos. Estão sempre aborrecidas, sem se darem conta disto, e recorrem aos outros, aos adultos, porque não conseguem escapar por si mesmas do tédio que as oprime. Como se sua vitalidade dependesse dos outros, apegam-se sempre a alguém. Pedem que o adulto as ajude, querem que ele brinque com elas, que lhes conte histórias, que cante, que nunca se afaste delas. Perto dessas crianças, o adulto se torna escravo delas: uma obscura reciprocidade mantém ambos subjugados - mas a aparência leva a acreditar que se compreendam e se amem profundamente. São essas crianças que estão continuamente a perguntar "por quê?", sem dar tréguas, como se motivadas por uma ânsia de conhecer; observando-se bem, porém, percebe-se que não escutam a resposta e continuam a indagar. O que parece curiosidade de saber é, na verdade, um meio para manterem perto de si a pessoa de que têm necessidade para se suportarem (p. 190).

15. O ambiente da escola

15.1. As crianças pequenas revelam um amor característico pela ordem. Já entre um ano e meio e dois anos de idade elas demonstram claramente, embora de forma confusa, sua exigência de ordem no ambiente. A criança não pode viver na desordem porque esta lhe causa um sofrimento que se manifesta através do choro desesperado e até mesmo de uma agitação persistente que pode assumir o aspecto de verdadeira doença. A criança pequena observa de imediato a desordem que os adultos e as crianças maiores ignoram com facilidade. Evidentemente, a ordem no ambiente exterior toca-lhe uma sensibilidade que vai desaparecendo com a idade, uma das sensibilidades temporárias próprias aos seres em evolução, que nós denominamos períodos sensíveis. Este é um dos períodos sensíveis mais importantes e mais misteriosos.

Se, porém, o ambiente não é adequado e a criança se encontra entre adultos, essas manifestações tão incessantes que se desenvolvem pacificamente podem converter-se em angústia, enigma e capricho.

Para poder surpreender uma manifestação positiva dessa sensibilidade, ou seja, uma expressão de entusiasmo e alegria ligada à sua satisfação é necessário que pessoas adultas sejam permeáveis a tais estudos de psicologia infantil, tanto mais que o período sensível à ordem manifesta-se já nos primeiros meses de vida (p. 66).

15.2. [...] observa-se em nossas escolas que também crianças muito mais velhas, de três ou quatro anos de idade, após terminarem um exercício, recolocam as coisas no lugar, trabalho que está, indubitavelmente, entre os mais agradáveis e espontâneos. A ordem das coisas significa conhecer a posição dos objetos no ambiente, lembrar-se do lugar onde cada um deles se encontra, ou seja, orientar-se no ambiente e dominá-lo em todos os detalhes. O ambiente pertencente ou dominado pelo espírito é aquele que se conhece, aquele onde é possível movimentar-se de olhos fechados e ter à mão tudo que nos cerca: é um local necessário à tranquilidade e felicidade da vida. Evidentemente, o amor pela ordem de forma como o entendem as crianças não é aquele que estendemos e exprimimos com palavras frias.

Trata-se, para o adulto, de um prazer externo, de um bem-estar mais ou menos indiferente. A criança, porém, forma-se à custa do ambiente e tal formação construtiva não se efetua segundo uma fórmula vaga, pois exige uma orientação precisa e definida.

A ordem, para as crianças, é comparável ao plano de sustentação sobre o qual devem apoiar-se os seres terrestres para conseguirem caminhar, equivale ao elemento líquido no qual vivem os peixes. Nos primeiros anos de vida recolhem-se os elementos de orientação do ambiente no qual o espírito deverá atuar para as suas futuras conquistas.

Que tudo isso se reflita num prazer vital é demonstrado por algumas brincadeiras das crianças muito pequenas que nos surpreendem pela falta de lógica e relacionam-se com o puro prazer de encontrar os objetos em seus devidos lugares (p. 70).

15.3. [...] a natureza insere na criança a sensibilidade à ordem, como consequência de um sentido interior que não é a distinção entre as coisas, mas a identificação das relações entre as coisas – e, por isso, unifica o ambiente num todo cujas partes são independentes entre si. Tal ambiente, conhecido em seu todo, possibilita a orientação para movimentar-se e alcançar objetivos. Sem essa conquista, ficaria faltando o fundamento da vida de relacionamentos. Seria como possuir móveis sem ter uma casa onde colocá-los. Assim, de que serviria a acumulação das imagens se não existisse a ordem que as organiza? Se o homem conhecesse apenas os objetos, mas não suas relações, situar-se-ia num caos sem saída. Foi a criança que funcionou em favor da mente do homem, a fim de dar-lhe aquela possibilidade que mais parece um dom da natureza: a capacidade de orientar-se, de dirigir-se para procurar seu caminho na vida. No período sensível à ordem, a natureza ministrou a primeira lição: de modo semelhante à lição ministrada pelo professor que mostra à criança a planta da sala de aula a fim de iniciá-la no estudo dos mapas geográficos que representam a superfície da terra. Ou poder-se-ia dizer que a natureza consignou ao homem, com essa lição, uma bússola para orientar-se no mundo, assim como deu à criança a capacidade de reproduzir exatamente os sons de que se compõe a linguagem — aquela linguagem de desenvolvimento infinito, que o adulto fará evoluir no decorrer dos séculos. A inteligência do homem não surge do nada: edifica-se sobre os alicerces elaborados pela criança em seus períodos sensíveis (pp. 72-73).

15.4. Nossas experiências certamente não levam a diminuir importância do ambiente na elaboração da mente. É sabido que nossa pedagogia considera o ambiente de uma importância tão grande a

ponto de constituir o fulcro central de toda a estrutura pedagógica. Sabe-se também que as sensações são por nós encaradas de uma forma tão fundamental e sistemática como jamais foi feito em nenhum outro método educativo. Existe, porém, uma diferença sutil entre o velho conceito da criança passiva e a realidade: a existência da sensibilidade Interior da criança. Há um período sensível muito prolongado, até a idade de quase cinco anos, que, de maneira verdadeiramente prodigiosa, torna a criança capaz de assenhorear-se das imagens do ambientes A criança é, portanto, um observador que assume ativamente as imagens por meio dos sentidos, o que é muito diferente de dizê-la capaz de recebê-las como um espelho. Quem observa o faz por um impulso interior, por um sentimento, por um gosto especial: portanto, escolhe as imagens (pp. 77-78).

15.5. [Condições adequadas para o trabalho escolar] Uma é o ambiente agradável proporcionado às crianças, no qual elas não sofriam coação. E devia ser extremamente agradável, para crianças criadas em locais miseráveis, aquela casa branca e limpa, com mesinhas novas, as cadeirinhas e pequenas poltronas fabricadas especialmente para elas, os pequenos canteiros gramados do pátio ensolarado.

Outra é o caráter negativo do adulto: os pais analfabetos, a professora operária sem ambições ou preconceitos. Tal situação poderia ser considerada um estado de "calma intelectual".

Sempre se admitiu que um educador deve ser calmo. Mas esta calma era encarada em termos de caráter, de impulsos nervosos. Trata-se aqui, porém, de uma calma mais profunda: um estado de vazio, ou melhor, de desimpedimento mental, que produz limpidez interior. É a "humildade intelectual", muito próxima da pureza de intelecto que predispõe a compreender a criança e que deveria, por conseguinte, constituir a preparação essencial da professora (p. 161).

15.6. Outro tipo de crianças pertencentes a condições sociais excepcionais são os filhos dos ricos. Poderia parecer bastante mais fácil educá-las que as paupérrimas crianças da primeira escola ou os

órfãos do terremoto de Messina. Em que deveria consistir, pois, a sua conversão? As crianças ricas são de fato privilegiadas, cercadas dos mais preciosos cuidados de que dispõe a sociedade. Entretanto, para esclarecer tal preconceito, reporto-me a algumas páginas de um dos meus livros, no qual professoras que dirigiam nossas escolas na Europa e nos Estados Unidos fornecem simplesmente suas primeiras impressões sobre as dificuldades encontradas.

A beleza do ambiente infantil, a magnificência das flores não atraem a criança rica, as alamedas de um jardim não lhe são convidativas e a correspondência entre criança e material não se produz.

A professora fica desorientada pelo fato de que as crianças não se atiram, como era esperado, sobre os objetos a fim de escolhê-los segundo suas próprias necessidades (p. 167).

15.7. Por que motivo o trabalho, que deveria ser a suprema satisfação e a base primordial da saúde e da regeneração (como ocorre com as crianças), é rejeitado pelo adulto, que jamais chega a acreditar na sua dura necessidade, imposta pelo ambiente? Porque o trabalho social se apoia sobre bases falsas e o instinto profundo – desviado pela posse, pelo poder, pela hipocrisia e pelo monopólio – permanece oculto no homem, como um caráter recessivo. Nessas condições, o trabalho depende unicamente de circunstâncias exteriores ou da luta de homens desviados, transformando-se num trabalho forçado, que gera poderosas inibições psíquicas. Em consequência, o trabalho é duro e repugnante.

Mas quando, em circunstâncias excepcionais, o trabalho está ligado ao impulso íntimo do instinto, adquire - até mesmo no adulto - características muito diferentes. Nesse caso, torna-se encantador e irresistível, levando o homem a um nível muito acima de desvios e perturbações. Tal é o trabalho de quem realiza uma invenção, de quem cumpre esforços heroicos na exploração da terra, de quem executa obras de arte; nesses casos, o homem é possuído de um poder extraordinário, por meio do qual reencontra o instinto da

espécie nos desígnios da própria individualidade. Esta, então, torna-se semelhante a um forte jato de água, que rompe a superfície dura e se ergue num impetuoso impulso, tornando a cair, depois, como chuva benéfica e refrescante, sobre a humanidade (pp. 220-221).

15.8. Lentamente, porém, a civilização subtraiu à criança o ambiente social. Tudo é excessivamente regrado, demasiado fechado e rápido. Não só o ritmo acelerado de vida do adulto passou a constituir um obstáculo à criança, mas o advento da máquina, que arrasta para longe como um vento impetuoso, privou-a até mesmo dos últimos recantos onde refugiar-se. Em consequência, a criança está impossibilitada de viver ativamente. Os cuidados que lhe dedicam consistem em salvar-lhe a vida dos perigos que se multiplicam e que a atormentam exteriormente. Mas, na realidade, a criança é um fugitivo no mundo, um ser inerte, um escravo. Ninguém pensa na necessidade de criar para ela um ambiente de vida adequado; não se reflete que ela tem exigências de ação e de trabalho (pp. 224-225).

15.9. A criança também é um trabalhador e um produtor. Embora não possa participar do trabalho do adulto, tem um trabalho a desenvolver, uma grande missão, importante e difícil: a de produzir o homem. Se do recém-nascido inerte, mudo, inconsciente e incapaz de movimentar-se forma-se um adulto perfeito, com a inteligência enriquecida pelas conquistas da vida psíquica e resplandecente com a luz que lhe é dada pelo espírito, isto se deve à criança. O homem é construído exclusivamente por ela. O adulto não pode intervir nesse trabalho; a exclusão do adulto do mundo da criança é mais evidente e absoluta que a exclusão da criança do trabalho produtor da "super-natureza" social na qual reina o adulto. O trabalho infantil é de espécie e potencialidade muito diferentes, poder-se-ia dizer até mesmo opostas: é um trabalho inconsciente, realizado por uma energia espiritual que se está desenvolvendo, um trabalho criativo que lembra a simbólica descrição da *Bíblia*, na qual, falando do homem, a escritura diz apenas que "foi criado" (p. 228).

15.10. O que importa conhecer, porém, é o trabalho infantil. Quando a criança trabalha, não o faz para alcançar uma meta exterior. Seu objetivo é trabalhar e quando, na repetição de um exercício, põe termo à própria atividade, esse ponto final independe de atos exteriores. Quanto à reação individual, a cessação do trabalho não tem relação com a fadiga, porque, pelo contrário, uma característica da criança é a de sair do trabalho completamente refeita e cheia de energia.

Com isso, fica indicada uma das diferenças entre as leis naturais do trabalho da criança e do adulto: a criança não segue a lei do menor esforço e sim uma lei oposta, pois consome uma quantidade enorme de energia em um trabalho sem objetivo e emprega não apenas energia propulsora como também energia potencial na execução de todos os pormenores (p. 231).

15.11. Os pais não são os construtores da criança, mas seus guardiões. Devem protegê-la e cuidá-la num sentido deveras profundo, como uma missão sagrada que supera os interesses e conceitos da vida exterior. Os pais são guardiães sobrenaturais, como os anjos da guarda de que fala a religião, subordinados única e diretamente ao céu, mais fortes que qualquer autoridade humana e unidos à criança por laços indissolúveis, se bem que invisíveis. Para o cumprimento de tal missão, os pais devem purificar o amor que a natureza lhes depositou no coração e compreender que esse amor é a parte consciente de um sentimento mais profundo, que não deve ser contaminado pelo egoísmo ou pela inércia. Os pais devem entender e abraçar a questão social que hoje em dia se impõe: a luta para que o mundo reconheça os direitos da criança (p. 246).

16. Liberdade e disciplina

16.1. Um dia, entrei na escola e avistei um menino sentado numa poltroninha no meio da sala, sozinho e sem fazer nada. Trazia no peito a pomposa condecoração da professora. Esta me

informou que o menino estava de castigo. Pouco antes, porém, ela havia premiado outro menino, prendendo-lhe ao peito a condecoração. Este, ao passar pelo menino castigado, entregara-lhe a condecoração, quase como se fosse algo inútil e incômodo para quem deseja trabalhar.

O castigado contemplava com indiferença o penduricalho, olhando tranquilamente ao redor, isto é, sem realmente sentir o castigo. Este primeiro fato já reduzia a zero, prêmios e castigo. Entretanto, quisemos observar mais a fundo, depois de uma larguíssima experiência constatamos que o fato se repetia de maneira tão constante que a professora terminou por sentir uma espécie de vergonha tanto de premiar como de castigar crianças que permaneciam igualmente indiferentes a prêmios e castigos.

A partir de então, não se distribuíram mais prêmios nem castigos. O mais surpreendente foi a frequente rejeição do prêmio. Tratava-se de um despertar da consciência, de um senso de dignidade que antes não existia (p. 144).

16.2. Malgrado essa destreza e desenvoltura de maneiras, as crianças, em conjunto, davam a impressão de ser extraordinariamente disciplinadas. Trabalhavam tranquilas, cada uma atenta às próprias ocupações; andavam de um lado para outro, a passos ligeiros, para trocar os materiais ou colocar no lugar seus trabalhos. Saíam da sala, davam uma olhadela pelo pátio e voltavam. Satisfaziam os desejos expressos pela professora com surpreendente rapidez. A professora dizia: “Cumprem de tal maneira o que lhes digo que começo a sentir-me responsável por cada palavra que pronuncio”.

Com efeito, se ela pedisse que fizessem o exercício do silêncio, mal terminava de falar e as crianças se punham imóveis.

Essa aparente dependência não as impedia de agir por si mesmas, dispondo do seu tempo e do seu dia. Escolhiam sozinhas os objetos, arrumavam a escola e, se a professora chegava atrasada, ou saía, deixando-as sozinhas, tudo corria igualmente bem.

Era esse o principal motivo de atração para quem as observasse: a ordem e a disciplina estreitamente ligadas à espontaneidade.

Qual seria a origem daquela disciplina perfeita, vibrante mesmo ao manifestar-se através do silêncio mais profundo? Daquela obediência que adivinhava a fim de estar sempre preparada para executar?

A calma nas aulas das crianças que trabalhavam era impressionante e comovente. Ninguém a provocara, de modo que ninguém jamais conseguiria obtê-la a partir do exterior (p. 152).

17. A livre escolha

17.1 Na prática, o espírito infantil é ignorado pelos adultos e se lhes apresenta como um enigma, porque é julgado apenas pelas reações da impotência prática e não pela energia psíquica poderosa por si mesma. Faz-se necessário refletir que há um motivo causal decifrável para cada manifestação da criança. Não existe fenômeno que não tenha seus próprios motivos, suas razões de ser. É fácil julgar cada reação obscura, cada momento difícil da criança, dizendo: "É um capricho". Tal capricho deve assumir perante nós a importância de um problema a solucionar, de um enigma a decifrar. É difícil, sem dúvida, mas extremamente interessante. Trata-se, sobretudo, de uma atitude nova, que representa uma elevação moral do adulto, fazendo deste um estudioso em lugar do tirano cego, do juiz despótico que, na verdade, ele é em relação à criança (p. 85).

17.2. O conflito entre adulto e criança começa quando esta atinge o ponto de desenvolvimento que lhe permite agir.

Até então, ninguém pode impedir totalmente a criança de ver e ouvir, ou seja, de realizar a conquista sensorial do seu mundo.

Todavia, quando a criança age, anda, toca nos objetos, o quadro que então se apresenta é completamente diferente. Embora amando profundamente a criança, o adulto sente nascer em si um irresistível instinto de defesa contra ela. Ora, os dois estados psí-

quicos — o da criança e o do adulto — diferem tanto entre si que a convivência do adulto com a criança se torna quase impossível caso não se recorra a adaptações. Não é difícil compreender que tais adaptações serão completamente desfavoráveis à criança, que se encontra num estado de absoluta inferioridade social A repressão dos atos incômodos da criança no ambiente onde impera o adulto será a resultante absolutamente fatal do fato de o adulto não estar consciente de sua própria atitude defensiva, mas conscientemente convencido apenas de seu amor e generosa dedicação... A defesa inconsciente aflora à consciência que se mascara e a avareza que se apresenta ansiosa, a defender os objetos úteis ou caros ao adulto, transforma-se de imediato no "dever de educar a criança, a fim de fazê-la aprender os bons hábitos". E o temor ao pequeno perturbador do bem-estar do adulto tornar-se-á "a necessidade de fazer a criança repousar bastante, a fim de lhe assegurar a saúde" (pp. 88-89).

17.3. A mãe do povo, em sua simplicidade, contenta-se com defender-se abertamente por meio de tapas, gritos, insultos, mandando a criança sair de casa para a rua, alternando tais atitudes com carinhos expansivos e beijos sonoros que correspondem, no quadro da vida, ao terno amor pela criança.

O formalismo é inerente às atitudes morais predominantes na sociedade mais elevada, onde são apreciadas e, consequentemente, exclusivamente admitidas apenas algumas formas de sentimento: o amor, o sacrifício, o dever, o controle dos atos exteriores. Todavia, as mães das classes superiores desembaraçam-se de seus filhos incômodos tanto quanto ou ainda mais que as mães do povo, porque os entregam a uma ama que os levam a passear e os fazem dormir muito.

A paciência, a gentileza e até mesmo a submissão das mães elevadas na escala social para com as enfermeiras constituem um verdadeiro compromisso tácito de tudo perdoar e aturar, desde

que a criança perturbadora seja mantida à distância dos pais e dos objetos que lhes pertencem (p. 89).

17.4. Deste conjunto de fatos resulta que o adulto deve procurar interpretar as necessidades da criança, a fim de acompanhá-la e assisti-la com seus cuidados, preparando-lhe um ambiente adequado. Só assim é possível dar início a uma nova era na educação: a do auxílio à vida. E só assim poderá, afinal, encerrar-se a época em que os adultos consideravam a criança pequena um objeto que se apanha e transporta para qualquer lugar e, depois de crescida, deve apenas obedecer e seguir os adultos. É necessário que o adulto se convença a manter-se numa posição secundária e se esforce para compreender a criança, no intuito de tomar-se seu companheiro e auxiliar-lhe a vida. Eis a orientação educativa no que se refere às mães e a todos os educadores que se aproximam da criança. Se a personalidade da criança deve ser educada em seu desenvolvimento e ela é mais fraca, torna-se necessário que a personalidade mais forte do adulto se faça passiva e, recebendo e seguindo a orientação que a própria criança lhe oferece, considere uma honra poder compreendê-la e segui-la (p. 92).

17.5. A criança não desenvolve a capacidade de andar ereta esperando que ela chegue, mas "andando". O primeiro passo, acontecimento festejado com tanta alegria pela família, é realmente uma conquista da natureza e assinala a passagem do primeiro para o segundo ano de idade. Ë quase o nascimento do homem ativo que substitui o homem inerte: inicia-se para a criança uma vida nova. A fisiologia considera o estabelecimento dessa função um dos marcos fundamentais que permitem julgar a normalidade do desenvolvimento. A partir de então, porém, é o exercício da criança que entra em jogo. A conquista do equilíbrio e do deslocamento seguro é o resultado de prolongados exercícios e, consequentemente, do esforço individual. Sabe-se que a criança se lança a caminhar com um impulso irresistível e corajoso. Quer

andar temerariamente, é um verdadeiro soldado que se atira à vitória sem se preocupar com os riscos (p. 94).

17.6. A criança entre um ano e meio e dois anos de idade é capaz de percorrer quilômetros a pé e, também, de superar trechos difíceis, ladeiras e escadas. Só que ela caminha com uma finalidade totalmente diferente da nossa. O adulto anda para chegar a uma meta externa e segue diretamente para ela; além disso, tem no passo um ritmo já estabelecido, que o transporta quase mecanicamente. A criança anda para elaborar suas próprias funções e, portanto, tem um objetivo criativo por natureza. É lenta e ainda não possui um ritmo de passadas ou uma finalidade. Sente-se, porém, atraída pelas coisas e afasta-se ocasionalmente do caminho. O auxílio que o adulto poderia proporcionar seria abrir mão de seu próprio ritmo, de sua meta (p. 95).

17.7. Existe um período da vida extremamente predisposto à sugestão: o período da infância, no qual a consciência infantil está em formação e a sensibilidade a elementos exteriores se encontra em estado criativo. Então, o adulto pode insinuar-se, quase penetrar sutilmente, animando com a própria vontade a sublime posse que é a vontade da criança e que constitui sua maleabilidade.

Em nossas escolas ocorria que, se ao mostrar-se à criança como fazer um exercício empregava-se demasiada paixão ou exageravam-se os movimentos com demasiada energia ou excessiva exatidão, via-se desaparecer nela a capacidade de julgamento e de agir segundo sua própria personalidade. Percebia-se quase um movimento dissociado do eu que deveria comandá-lo, ou que ela fora invadida por outro eu, estranho e mais forte, o qual, embora com uma ação discreta, tivera o poder de arrancar, direi mesmo de derrubar a personalidade infantil dos tenros órgãos que a ela pertencem. Não é apenas voluntariamente que o adulto sugestiona a criança, mas também sem o querer nem saber - sem que tenha ideia do problema (pp. 108-109).

17.8. Uma das mais inesperadas – e, portanto, mais surpreendentes – manifestações das crianças que agiam livremente em nossas escolas foi o amor e a exatidão com que cumpriam suas tarefas. No menino que se encontra em condições de vida livre manifestam-se as ações com as quais ele procura não só captar as imagens visíveis no ambiente, mas também o amor à exatidão na execução das ações. Então, o espírito aparece como que impelido para a existência e realização de si mesmo. A criança é um descobridor: um homem que nasce de uma nebulosa, como um ser indefinido e maravilhoso, que busca sua própria forma (p. 116).

17.9. Faz-se necessário encarar uma realidade impressionante: a criança possui uma vida psíquica que passou desapercebida em suas delicadas aparições e o adulto conseguiu, sem dar-se conta disso, anular-lhe os desígnios.

O ambiente do adulto não é um ambiente de vida para a criança, mas, sobretudo, um acúmulo de obstáculos entre os quais ela desenvolve defesas, adaptações deformadas, onde é vítima de sugestões. É a partir dessa realidade exterior que foi estudada a psicologia da criança e avaliadas suas características para servirem de base à educação. Consequentemente a psicologia infantil deve ser reexaminada radicalmente. Por tudo que já vimos, sob cada resposta surpreendente da criança existe um enigma a ser decifrado, e cada um de seus caprichos é a impressão exterior de uma causa profunda que não se pode interpretar como choque superficial defensivo, contra um ambiente inadequado, mas como o expoente de uma característica superior e essencial que procura manifestar-se (p. 129).

17.10. Em 6 de janeiro de 1906 foi inaugurada a primeira escola para crianças pequenas normais com três a seis anos de idade – não posso dizer com o meu método, porque este ainda não existia, mas ali em breve nasceria. Naquele dia, porém, havia apenas cerca de cinquenta criancinhas paupérrimas, de aspecto rude e tí-

mido, muitas delas chorando, quase todas filhas de analfabetos, que tinham sido confiadas aos meus cuidados.

O projeto inicial era de reunir os filhos pequenos de operários que residiam num conjunto de habitações populares, afim de que não ficassem abandonados pelas escadas, não sujassem as paredes e não criassem desordem. Para isso, reservaram uma sala no próprio conjunto, para servir de refúgio, de creche. E fui chamada a encarregar-me daquela instituição que "poderia ter um bom futuro".

Tive a indefinível impressão de que estava por nascer uma obra grandiosa (pp. 133-134).

17.11. Outra observação revelou pela primeira vez um fato muito simples. As crianças usavam o material, mas era a professora quem o distribuía e depois tornava a guardá-lo.

Ela me contou que quando fazia a distribuição, as crianças se levantavam e se aproximavam dela; quantas vezes fossem mandados de volta a seus lugares, tornavam a levantar-se e aproximar-se. A conclusão da professora foi de que as crianças eram desobedientes.

Observando-as, compreendi que seu desejo era recolocar os objetos em seus respectivos lugares e dei-lhes liberdade de fazê-lo. Desse modo, surgiu uma espécie de vida nova: arrumar os objetos e corrigir cada eventual desordem era uma atração fortíssima. Se um copo de água caía das mãos de uma das crianças, outras acorriam a recolher os cacos e enxugar o piso.

Um dia, porém, a professora deixou cair a caixa que continha cerca de 80 tabuinhas de diferentes cores graduadas. Recordo-me do quanto ela ficou embaraçada, pois era difícil identificar tantas graduações de cores. Mas logo as crianças acorreram e, com grande espanto nosso, recolocaram rapidamente em seus lugares todas as variações de cor, revelando uma maravilhosa sensibilidade às cores, superior à nossa (p. 141).

17.12. Foi a partir da livre escolha que se tornaram possíveis observações sobre as tendências e necessidades psíquicas das crianças.

Uma das primeiras consequências interessantes foi constatar que as crianças não utilizavam todo aquele material científico que eu mandara preparar, mas apenas alguns dos objetos. Escolhiam quase que as mesmas coisas, algumas com evidente preponderância, enquanto outras ficavam abandonadas, acumulando poeira.

Eu os apresentava todos e fazia que a professora os oferecesse e explicasse sua utilização, mas as crianças não os pegavam espontaneamente.

Compreendi então que no ambiente da criança tudo deve ser medido, além de colocado em ordem, e que da eliminação da confusão e do supérfluo nascem justamente o interesse e a concentração (p. 142).

17.13. [...] o impulso que origina o amor da criança pelo ambiente impele-a a uma atividade incessante, a um fogo contínuo, comparável à combustão permanente dos elementos do corpo em contato com o oxigênio, causa da temperatura moderada e natural dos corpos vivos. A criança ativa tem a expressão de uma criatura que vive em ambiente adequado, isto é, no ambiente fora do qual não conseguiria realizar-se a si mesma. Se não possui esse ambiente de vida psíquica, tudo na criança permanece débil, tudo desviado e fechado, e ela se transforma num ser impenetrável e enigmático, numa criatura vazia, incapaz, caprichosa, entediada, excluída da sociedade. Ora, se é impossível para a criança encontrar os motivos de atividade que seriam destinados a desenvolvê-la, ela vê só "as coisas" e deseja a "posse" delas. Pegar, possuir: eis algo que é fácil e para o qual a luz intelectual e o amor se tornam inúteis. A energia inflama-se noutra direção. "Eu quero", diz a criança ao ver um relógio de ouro no qual não sabe ler as horas. "Não, quem quer sou eu!", replica outra criança, disposta a quebrá-lo, a inutilizá-lo, para também possuí-lo. E assim tem início a competição entre as pessoas e a luta que destrói as coisas.

Quase todos os desvios morais são consequência desse primeiro passo que decide entre o amor e a posse, e que pode levar

a dois caminhos divergentes, sempre para a frente, com toda a força da vida. A parte ativa da criança projeta-se para fora como os tentáculos de um polvo, apertando e destruindo os objetos que agarra com paixão. Os sentimentos de propriedade apegam-na veementemente às coisas e ela as defende como se defendesse a si mesma (pp. 192-193).

17.14. Outro desvio é o medo, que se considera uma das características naturais da criança. Quando se diz criança medrosa subentende-se o medo ligado a uma perturbação profunda, quase independente das condições ambientais, e que, a exemplo da timidez, faz parte do caráter. Existem crianças passivas que, pode-se dizer, são como que revestidas de uma aura angustiosa de medo. Outras, pelo contrário, são fortes e ativas e, embora frequentemente corajosas diante do perigo, capazes de apresentar medos misteriosos, ilógicos e irresistíveis. Tais atitudes podem ser explicadas como consequência de fortes impressões colhidas no passado, como o medo de atravessar a rua, o medo de que existam gatos embaixo da cama, o medo de ver uma galinha, isto é, estados semelhantes às fobias que a psiquiatria tem estudado nos adultos Todas essas formas de medo existem especialmente nas crianças que "dependem do adulto" - e este se aproveita do estado nebuloso da consciência da criança para imprimir-lhe artificialmente medo de entidades vagas que agem nas trevas e, dessa maneira, impõem-lhe obediência. [...] Tudo quanto estabelece contato com a realidade e permite experiências com as coisas do ambiente, facilitando sua compreensão, afasta o estado perturbador do medo. Em nossas escolas normalizadoras, o desaparecimento dos medos subconscientes ou, também, o seu não aparecimento, constitui um dos resultados mais evidentes (pp. 203-204).

17.15. Os desvios psíquicos, embora tenham infinitas características particulares, semelhantes aos ramos visíveis de uma planta vigorosa, dependem sempre das mesmas raízes profundas - e é

nessas que se encontra o segredo único da normalização. Na psicologia comum e na educação corrente, pelo contrário, as ramificações particulares são consideradas defeitos específicos, que devem ser estudados e enfrentados separadamente, como se fossem independentes uns dos outros.

Um dos principais dentre eles é a mentira. Forma uma espécie de manto que oculta o espírito e é quase como um enxoval, tantas são as roupas, tantas e tão diversas são as mentiras, cada uma com importância e significado tão diferentes. Existem mentiras normais e mentiras patológicas. A antiga psiquiatria ocupou-se da mentira demente, isto é, irrefreável, ligada ao histerismo, no qual ela encobre de tal forma o espírito que a linguagem se transforma numa teia de mentiras (p. 206).

18. O desenvolvimento dos sentidos da criança

18.1. A criança nos demonstrou que a inteligência não se elabora lentamente, do exterior, como foi concebido por uma psicologia mecanicista, que ainda exerce a máxima influência prática tanto na ciência pura como na educação e, consequentemente, no tratamento da criança, isto é: as imagens dos objetos exteriores batem à porta dos sentidos e quase entram à força, penetrando por transmissão devida a um impulso externo, instalando-se lá dentro, no campo psíquico, reunindo-se e associando-se paulatinamente, organizando-se, influindo na elaboração da inteligência. [...] Tal conceito pressupõe a criança psíquica como uma coisa passiva à mercê do ambiente e por isso, sob o completo domínio do adulto. Deve-se acrescentar a isso outro postulado comum: criança psíquica não só é passiva, mas, como se diz na educação antiga, é como um recipiente vazio e, portanto, um objeto a ser cheio e modelado (p. 77).

18.2. Um dia, ocorreu-me a ideia de aproveitar o silêncio para colocar à prova a acuidade auditiva das crianças. Assim, pensei em chamá-las com voz abafada, de uma certa distância. Quem ouvis-

se seu nome chamado deveria vir para perto de mim, procurando andar sem fazer barulho. Com quarenta crianças, tal exercício de paciente expectativa implicava um esforço que eu acreditava impossível. Por isso, levei comigo balas e chocolates para recompensar as crianças que de mim se aproximassem. Elas, porém, recusaram os doces. Pareciam dizer: "Não estrague nossa bela impressão! Ainda estamos no prazer espiritual - não nos tire dele!"

Compreendi que as crianças eram sensíveis não só ao silêncio como também a uma voz que as chamava de maneira quase imperceptível. Vinham devagar, andando nas pontas dos pés, com cautela, evitando esbarrar em algo – e seus passos não eram ouvidos. [...]

Nossas crianças aprenderam a movimentar-se entre as coisas sem esbarrar nelas, a correr sem produzir ruído, tornando-se espertas e ágeis E sentiam prazer na própria perfeição. O que lhes interessava era descobrirem a si mesmas, as suas possibilidades, e se exercitarem numa espécie de mundo oculto como é o da vida que se desenvolve (p. 146).

19. O educador

19.1. Enganar-se-ia o professor que imaginasse poder preparar-se para sua missão apenas por meio de alguns conhecimentos e estudos. Acima de tudo, exigem-se dele determinadas disposições de ordem moral.

O ponto essencial da questão depende de como se deve observar a criança e do fato de não se poder limitar a um exame exterior, como se fosse o caso de um conhecimento teórico a respeito da maneira de instruir e educar a infância.

Insistimos em afirmar que o professor deve preparar-se interiormente, estudando-se a si mesmo com metódica constância, a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças. Para descobrir esses defeitos ocultos na consciência, necessitamos

de ajuda externa, de certa instrução; é indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos.

Nessa ordem de ideias, diremos que o professor deve ser iniciado. Preocupa-se excessivamente com as "tendências da criança", com a maneira de "corrigir os erros da criança", com a "hereditariedade do pecado original", quando devia começar por estudar os próprios defeitos, as suas más tendências (p. 174).

19.2. A preparação interior não passa de uma preparação genérica. Difere muito daquela que "busca a própria perfeição", como é entendida pelos religiosos. Para se chegar a ser educador não é necessário pretender "ser perfeito, sem fraquezas". Uma pessoa que procura continuamente elevar a própria vida interior talvez não se dê conta dos defeitos que a impedem de compreender as crianças. É preciso que alguém nos ensine e que nos deixemos orientar. Se desejamos educar, devemos ser educados.

A instrução que ministramos aos professores consiste em indicar-lhes a condição espiritual mais conveniente à sua missão, como o médico indica qual é o mal que aflige o organismo (pp. 174-175).

19.3. A tirania não merece discussão: coloca o indivíduo na fortaleza inexpugnável de autoridade reconhecida. O adulto domina a criança em virtude de um direito natural reconhecido, que ele possui pelo simples fato de ser adulto. Discutir tal direito significaria atacar uma forma de soberania estabelecida e consagrada. Se na comunidade primitiva o tirano é um representante de Deus, para a criança o adulto constitui a própria Divindade, em torno da qual é impossível qualquer discussão. Quem poderia desobedecer, isto é, a criança, tem que calar-se e adaptar-se a tudo (p. 177).

19.4. A preparação que nosso método exige do professor é o autoexame, a renúncia à tirania. Deve expelir do coração a ira e o orgulho, deve saber humilhar-se e revestir-se de caridade. Estas são as disposições que seu espírito deve adquirir, a base essencial da balança, o indispensável ponto de apoio para seu equilíbrio. Nisso consiste a preparação interior: o ponto de partida e a meta (p. 178).

19.5. [...] isto não significa que todos os atos da criança devam ser aprovados, nem que se deva abster absolutamente de julgá-la, ou mesmo que se deva descurar de desenvolver-lhe a inteligência e os sentimentos - pelo contrário, o professor jamais deve esquecer-se de que é um mestre que a sua missão positiva é educar.

Mas é necessário um ato de humildade, é preciso eliminar um preconceito aninhado em nossos corações.

Não se deve suprimir em nós aquilo que nos pode e deve auxiliar na educação, mas sim o nosso estado interior, a nossa atitude de adultos, que nos impede de compreender a criança (p. 178).

20. A linguagem, a escrita e a leitura

20.1. Eis que na aquisição da linguagem, enquanto os sons do ambiente permanecem confusos e indistinguíveis no caos, os sons singulares de uma linguagem articulada e incompreensível isolam-se repentinamente, fazendo-se ouvir distintos, atraentes, fascinantes - e o espírito ainda incapaz de pensar escuta uma espécie de música que enche o seu mundo. Então, as próprias fibras da criança o escutam. Não todas as fibras, mas só as fibras ocultas que até então haviam vibrado unicamente para gritar desordenadamente; desperta com um movimento regular, seguindo uma disciplina e uma ordem que mudam seu modo de vibrar (p. 57).

20.2. Uma vez estabelecido um alfabeto, deve derivar-se logicamente dele uma linguagem escrita, que é uma consequência natural. Para isso, é necessário que a mão saiba traçar sinais. Todavia, os sinais alfabéticos são simples símbolos que não representam qualquer figura e, por conseguinte, facílimos de desenhar. Eu, porém, nada refleti sobre tudo isso quando se registrou, na Casa das Crianças, o seu mais importante acontecimento.

Ocorreu que, um dia, um menino começou a escrever. Ficou tão maravilhado que se pôs a gritar: "Escrevi! Escrevi!" E as crianças correram para rodeá-lo, interessadas, fitando as palavras que o

colega traçara no chão servindo-se de um pedaço de giz branco. "Eu também! Eu também!", gritaram outras, afastando-se a correr. Iam procurar meios para escrever e alguns se juntaram diante de um quadro-negro. Outros se estenderam no chão. E assim começou a desenvolver-se a linguagem escrita, como uma explosão (p. 155).

20.3. Enquanto preparávamos o material para ensinar o alfabeto impresso e repetir o teste com os livros, as crianças começaram a ler todos os impressos que existiam na escola, inclusive alguns realmente difíceis de decifrar, como certo calendário onde estavam impressas palavras escritas com letras góticas. Ao mesmo tempo, os pais vieram queixar-se de que as crianças paravam na rua para ler os letreiros das lojas e não era mais possível andar ao lado delas. Era evidente que as crianças se interessavam por decifrar os sinais alfabéticos e não por conhecer algumas palavras. Viam uma escrita diferente e tratavam de conhecê-la, conseguindo extrair dela o sentido de uma palavra. Era um esforço de intuição comparável ao que impele os adultos e estudarem demoradamente os sinais de escritas pré-históricas gravadas na pedra, até que o sentido deles extraído fornece a prova de terem decifrado caracteres desconhecidos. Eis a motivação da nova paixão que nascia nas crianças (p. 157).

20.4. [...] as crianças compreenderam o significado de um livro. Depois disso, pode-se dizer que os livros foram saqueados. Muitas crianças, encontrando uma leitura interessante, arrancavam a página e a levavam para casa. Aqueles livros! A descoberta de seu valor foi deveras perturbadora. A ordem e tranquilidade habituais foram alteradas e fazia-se necessário disciplinar aquelas mãozinhas frementes que destruíam por amor. Antes mesmo de ler os livros e de respeitá-los, as crianças, com algum auxílio, tinham corrigido a ortografia e aperfeiçoado de tal forma a escrita que foram comparadas às crianças da terceira série nas escolas primárias (p. 158).

21. O desenvolvimento da criança

21.1. É interessante salientar que duas das três grandes etapas consideradas pela fisiologia como expoentes do desenvolvimento normal da criança relacionam-se a aspectos motores.

São o início do deslocamento e da fala. A ciência, pois, considerou essas duas funções motoras como uma espécie de horóscopo no qual se lê o futuro do homem. Com efeito, as duas complexas manifestações indicam que o homem (a criança) conseguiu a primeira vitória do eu sobre os seus instrumentos de expressão e de atividade. Ora, a linguagem é uma característica verdadeiramente humana, pois é a expressão do pensamento. O mesmo não acontece com o deslocamento, que é comum a todos os animais.

O animal, ao contrário do vegetal, "desloca-se no ambiente" e quando tal deslocamento é confiado a órgãos especiais, que são os membros articulados, então o caminhar torna-se a característica fundamental. No homem, porém, embora o "deslocar o corpo no espaço" tenha uma importância tão grande a ponto de fazer dele o invasor do mundo inteiro, o andar não é o movimento característico de ser inteligente.

Em vez disso, as verdadeiras "características motoras" ligadas à inteligência são a linguagem e a atividade da mão a serviço da inteligência para realizar o trabalho. Sabe-se que os primeiros vestígios do homem nas eras pré-históricas são avaliados pela existência de pedras lascadas e pedras polidas que foram seus primeiros instrumentos de trabalho. É essa, portanto, a característica que assinala um novo rastro na história biológica dos seres vivos sobre a terra (pp. 97-98).

21.2. A mão é um órgão de estrutura delicada e complexa que permite à inteligência não só manifestar-se como também: estabelecer relações especiais com o ambiente. Pode-se dizer que o homem "apodera-se do ambiente com a mão" e o transforma sob a orientação da inteligência, cumprindo assim sua missão no grande quadro do universo.

Seria lógico, portanto, ao querer-se avaliar o desenvolvimento psíquico da criança, levar em consideração o início de suas expressões de movimento, que se poderiam chamar de intelectuais: o aparecimento da linguagem é de uma atitude de mão dirigida ao trabalho (p. 98).

21.3. Os movimentos construtivos da criança partem de um quadro psíquico, elaborado com base numa consciência. A vida, psíquica, que deve exercer o comando, possui sempre um caráter de preexistência sobre os movimentos a ela ligados.

Consequentemente, quando uma criança deseja movimentar-se, sabe previamente o que quer fazer. E sempre quer fazer uma coisa conhecida, isto é, algo que ela já viu alguém fazer. O mesmo se pode dizer em relação ao desenvolvimento da linguagem. A criança assume a linguagem que ouve falar ao seu redor e, quando diz uma palavra, é porque a aprendeu ouvindo alguém dizê-la e a manteve presente na memória. Contudo, utiliza-a segundo sua própria necessidade do momento.

Tal conhecimento e utilização da palavra ouvida não é, porém, uma imitação de papagaio repetidor. Não se trata de uma imitação imediata, mas, sobretudo, de uma observação armazenada ou de um conhecimento adquirido. A execução é um ato distinto e separado do primeiro. Esta diferença é muito importante porque esclarece um aspecto das relações entre adulto e criança, permitindo compreender mais intimamente as atividades infantis (pp. 100-101).

CRONOLOGIA

1870 - Nasce Maria Montessori, em 31 de agosto, na cidade de Chiaravalle, Itália.

1874 - Wundt publica *Fundamentos da psicologia fisiológica.*

1890 - Ingressa na Universidade de Roma, onde enfrentou todos os preconceitos por ser a primeira mulher a frequentar a universidade; William James publica *Princípios de psicologia*.

1896 - É a primeira mulher a se formar em medicina na Itália; representa as mulheres da Itália em Conferência em Berlim; em Roma, realiza campanha para a saúde da higiene da mulher.

1897 - Ingressa na equipe da Universidade de Roma, como voluntária assistente na psiquiatria.

1898 - Dá a luz a seu filho Mario, com o médico, Giuseppe Montesano, que será diretor da Escola Ortofrênica.

1899 - Funda-se a "Liga Nacional para a cura e educação das crianças de mentalidade deficiente"; Montessori participa de um congresso em Turim, cujo tema é a educação de deficientes; é nesta ocasião que defende a tese de que os deficientes e anormais precisavam muito menos da medicina do que de um bom método pedagógico; é criado, na Bélgica, o Instituto de *Paidologia*; e em Berlim, o Instituto de Psicologia Infantil; Freud publica *A interpretação dos sonhos*.

1900 - Criada, por Guido Baccelli – que fora professor de Maria Montessori e ocupava então o lugar de ministro da Instrução Pública – a Scuola Magistrale Ortofrenica (internato para crianças anormais e com organização que permitia fornecer os mestres que desejassem entregar-se a tal especialidade). Era dirigida por G. Montesano e pela própria Montessori; em Conferência em Londres, manifesta-se contra a exploração de crianças nas minas de Sicília.

1903 - Inscreve-se na Faculdade de Filosofia da Universidade de Roma. Estuda filosofia, psicologia experimental e pedagogia.

1904 - Leciona antropologia na Universidade de Roma.

1905-1906 - Visita a França, por volta de 1906, onde se encontra com Desiré-

Magloire Bourneville, integrante da Comissão dos Anormais, presidida por Alfred Binet, na França; em contato com esse dissidente de Alfred Binet, inicia importante trabalho e longa atividade em favor das crianças "deficientes".

1907 - Inaugura em janeiro a primeira *Casa dei Bambini*, em Roma; meses depois, em abril, inaugura a segunda Casa; finaliza seus escritos *Antropologia pedagógica*.

1909 - Publica seu primeiro livro, *O método da pedagogia científica;* publica, igualmente*, A descoberta da criança.*

1912 - Publica-se em inglês *O método Montessori.*

1914 - Visita os Estados Unidos da América.

1915 - Nos Estados Unidos criam-se o Fundo Promocional Nacional Montessoriano, presidido por Helen Pakhusrt, que criará o Plano Dalton, (após romper com Montessori) e a Associação Educacional Montessori, sob os cuidados de Alexander Graham Bell. Ambos, Fundo e Associação, durarão apenas um ano.

1916 - Divide seu tempo entre Barcelona e os Estados Unidos (Nova York, Columbia University; em 1917, na Universidade do Texas); na Espanha, o seu método será empregado em duas escolas públicas, sendo este país sua principal base de desenvolvimento do método até 1927.

1917 - Faz conferência na Sociedade de Pedagogia de Amsterdam; funda imediatamente a Sociedade Montessoriana Holandesa; a Holanda será, desde então, o centro de desenvolvimento do método e o quartel-general da Associação Montessoriana, em uma referência mundial.

1918 - É recebida na Holanda pela rainha. Seu método é implantado nas escolas do país.

1920 - Profere cursos em vários países como Áustria, Alemanha, Holanda e Inglaterra; nesta década, socialistas procuram liderar o emprego do Método Montessori.

1922 - Publica *A criança em família.* Golpe de estado fascista na Itália. Mussolini assume plenos poderes. Adolphe Ferrière publica *A escola ativa.*

1923 - Recebe distinção *doctor honoris causa* em Duham, Inglaterra.

1924 - Encontra-se com Mussolini por intermédio do filósofo italiano Giovanni Gentile, ministro da educação do governo fascista italiano; inicia-se uma cooperação, recebendo apoio deste governo a seu método até o ano de 1934; nesta ocasião, Montessori rompe com o governo por entender que havia muita interferência em seu método, que, transcendia a seu ver interesses políticos; por entender que havia desenvolvido um verdadeiro método global, passou a exercer mundialmente sua influência, viajando para vários países, promovendo sua metodologia.

1926 - Visita a América Latina (Argentina).

1929 - Funda a *Associação Montessori Internacional* durante conferência internacional em Elsinore, na Dinamarca. Esta conferência tinha como tema "a nova psicologia e o currículo", encontrando-se presentes Ovidio Decroly, Jean Piaget, Helen Parkhusrt, Kurt Lewin e Percy Nunn, entre outros.

1932 - É publicado, por Jean Piaget, *O julgamento moral na criança.*

1934 - É exilada por Mussolini, por se recusar a utilizar crianças como soldadas na II Guerra.

1936 - Muda-se para a Holanda na eclosão da Guerra Civil Espanhola; salvo suas viagens internacionais e visitas a outros países, ficará lá até a sua morte; Jean Piaget publica *O nascimento da inteligência na criança.*

1937 - Funda o Movimento Montessori na Índia e, junto com o filho, realiza cursos para formação de professores; Jean Piaget publica *A construção do real na criança.*

1938 - Ministra cursos na Índia, a convite da Sociedade Teosófica (Fraternidade Teosófica em Educação); publica *O segredo da infância.*

1939 - É convidada para retornar à Índia e lá permanece até o fim da Segunda Guerra Mundial.

1946 - Publica *A educação, um mundo novo.*

1948 - Publica vários livros: *Como educar o potencial humano*, *Da infância à adolescência*, *A Santa Missa explicada às crianças.* Visita a Índia novamente.

1949 - Retorna à Holanda. Publica *Formação do homem* e *A mente absorvente da criança*.

1950 - Publica *Educação e paz.*

1951 - Faz-se presente àquele que será seu último compromisso público no Congresso Internacional em Londres.

1952 - Publica-se *Educação para a liberdade.* Morre em Noordwijr, Holanda.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Maria Montessori

MONTESSORI, M. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Garzanti, 1962.

______. *Bambini viventi nella Chiesa*. Garzanti, 1970.

______. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Garzanti, 1970.

______. *Das kreative Kind*. Fribourg, 1972.

______. *Die Entdeckung des Kindes*. Fribourg, 1969.

______. *Educazione all libertà*. Garzanti, 1986.

______. *Educazione e pace*. Garzanti, 1970.

______. *Formazione dell'uomo*. Garzanti, 1972.

______.*Kinder sind anders*. Stutttgart, 1952.

______. *La mente del bambino*. Garzanti, 1975.

______. *The Montessori method*. Translated by Anne E. George. New York: Frederick A. Strokes, 1912.

______. *Schule des Kindes*. Fribourg, 1976.

______. *La scoperta del bambino*. Garzanti, 1980.

______. *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti, 1970.

______. *Von der Kindheit zur Jugend*. Fribourg, 1966.

Obras sobre Maria Montessori

BÖHM, W. *Maria Montessori, Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*). Bad Heilbrunn: Obb, 1991.

FUCHES, B.; HARTH-PETER, W. (Eds.). *Montessori-Pädagogiku und die Erziehungs probleme der Gegenwart*. Würzburg, 1989.

HELLBRÜGGE, T. (Ed.). *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kibd*. Munich, 1977.

HOLTSTIEGE, H. *Erzieher in der Montessori-Pädagogik*. Vienne: Fribourg Bâle, 1991.

KRAMER, R. *Maria Montessori*: a biography. New York, 1976.

MONTESSORI, M. M. *Erziehung zum Menschen*. Munich, 1977.

OSWALD, P.; SCHULZ-BENISCH, G. (Eds.). *Montessori für Eltern*. Ravensburg, 1974.

SCHEID, P.; WEIDLICH, H. (Eds.). *Beiträge zur Montessori-Pädagogik*. Stuttgart, 1977.

SCHULZ-BENESCH, G. *Der Streit um Montessori:* Kritische Nachforschungen zum Werk einer katholischen Pädagogin von Weltruf mit einer internationalen Montessori-Bibliographie 2.ed. Fribourg, 1962.

SOCCHERA, A. *Maria Montessori:* quasi un rittrato in edito. Florence, 1992.

Obras de Maria Montessori em português

MONTESSORI, M. *A criança*. Tradução de Luiz Horácio da Matta. 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d.

______. *A educação e a paz*. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas, SP: Papirus, 2004.

______. *Generalidades sobre o meu método*. Belo Horizonte MG: v. 10, n. 125-127, pp. 78-94, abr./jun., 1936.

______. *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1987.

______. *Montessori em família*. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

______. *Para educar o potencial humano*. Tradução de Miriam Santini, Campinas SP: Papirus, 2003.

______. *Pedagogia científica:* a descoberta da criança. Tradução de Aury Azelio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

______; AMORIN, M. *Psicologia escolar:* artigos e estudos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.

Obras sobre Maria Montessori em português

ANTUNES, M. A. M. *Estudo do sistema educacional e da psicologia em Maria Montessori*: uma contribuição à reflexão sobre a concepção humanista moderna na filosofia da educação. 1985. (Dissertação de mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AVELAR, G. A. de. *O pensamento educacional de Lubienska e sua influência na educação brasileira*. 1977. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

______. *Renovação educacional católica*: Lubienska e sua influência no Brasil. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BAUMANN, M. S. de S. *Efeitos do treinamento do professor, no conhecimento e manipulação de materiais montessorianos por meio de filme.* 1977. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BRULLÉ, H. A modernização dos métodos: os métodos ativos. *Pesquisa e planejamento,* São Paulo, v. 4, n. 4, pp. 164-171, jun. 1960.

CASTILHO, A. L. Montessori rima com Haiti. *Educação – Sindicato dos estabelecimentos de ensino no estado de São Paulo*. São Paulo, v. 09, n. 105, pp. 22-24.

DOMENICO, E. C. G. de. *Metodologia de ensino para a iniciação matemática fundamentada na pedagogia montessoriana*. 1988. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FAITARONE, M. A. *Montessori diante dos problemas da educação hoje*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

FERRARI, M. A criança como protagonista. *Nova Escola*. São Paulo, v. 18, n. 164, pp. 32-34, ago. 2003.

GAIO, R. et al. A eficiência do corpo deficiente: um estudo sob a ótica da teoria da complexidade. *Movimento & Percepção.* Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 9, n. 13, jul./dez. 2008.

GOBBI, G.; CAVALLETTI, S. *Educação religiosa, liturgia e método Montessori.* São Paulo: Paulinas, 1968.

GRANATO, T. A. C. *Confronto entre métodos pedagógicos através de uma perspectiva antropológica*. 1973. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GUIRADO, M. et al. Influência do método Montessori na aquisição da noção de seriação. *Caderno de Pesquisa,* n. 26, pp. 81-86, set. 1978.

INSTITUTO PEDAGÓGICO MONTESSORI. *Ata da sessão solene de abertura do primeiro congresso brasileiro de educação montessoriana.* São Paulo: Instituto Pedagógico Montessori, 1974.

JORDÃO, L. P. *Influência da orientação Montessori na vida da criança*. São Paulo: Lyceo Coração de Jesus, 1922.

JÚLIO, A. A. *O método Montessori:* estudo de representações de professores utilizadores do método. [s.d.]. Dissertação (Mestrado em educação) –Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

LAGÔA, A.; MAGALHÃES, Y. Como a criança aprende, segundo Montessori. *Nova Escola*, São Paulo, v. 9, n. 79, pp. 26-29, out. 1994.

LAGOA, V. *Estudo do sistema Montessori:* fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Loyola, 1981.

LAMY, G. A. de A. *A alfabetização montessoriana face a teoria construtivista-interacionista de alfabetização.* 1991. (Tese de doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MACHADO, I. de L. *Educação Montessori*: de um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1986.

MARISCAL, E. *Montessori.* [S.l.]: Editora América Latina, 1968.

MÖLLER, M. O desenvolvimento das operações cognitivas, de Piaget, no método Montessori. *Estudos Leopoldenses*. São Leopoldo, v. 27, n. 124, pp. 7-22, set./out., 1991.

______. O período de zero a seis anos, segundo Montessori e Piaget. *Estudos Leopoldenses*. São Leopoldo, v. 27, n. 125, pp. 5-18, nov./dez. 1991.

MONTESSORI, M. M. Apresentação. *In:* Congresso Brasileiro de Educação Montessoriana, 1, São Paulo, 1974.. *Anais do 1º. Congresso Brasileiro de Educação Montessoriana*. São Paulo: CBEM, 1974.

OLIVEIRA, S. L. de. *Sistema Montessori de educação no Brasil:* memória das pioneiras nos cursos de formação de professores. São Paulo: [s.n.], 1999.

PICKERING, R. G. *Análise atualizada do método Montessori no âmbito da filosofia da educação contemporânea.* São Paulo: [s.n.], 1978.

POLLARD, M. *Maria Montessori.* Rio de Janeiro: Globo, 1993. (Coleção Os grandes humanistas).

SILVEIRA, J. A. da. Material dourado de Montessori: trabalhando com os algoritmos de adição, subtração, multiplicação e divisão. *Ensino em Revista*. Uberlândia, v. 6, n. 1, pp. 47-64, jul./jun. 1997.

SOUZA, P. N. P. de. *Educação Montessori:* de um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1983.

VILARINHO, L. R. G. *A educação pré-escolar no mundo e no Brasil:* perspectivas histórica e crítico-pedagógica. 1987. (Tese de doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Outras referências bibliográficas

AGAZZI, R. *Guida per le educatrici dell'infanzia.* Brescia, 1932.

ALMEIDA, D. Di M. Corpo e educação: culturas e práticas. (Dossiê). *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, n. 17, 2008.

ARROYO, M. Educação em tempos de exclusão. *In:* GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada:* políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Ayres, Argentina: Clacso, 2001.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói/RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília/DF: Flacso do Brasil, 2001.

KRAMER, R. *Maria Montessori*: a biography. New York, 1976.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova:* bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*: histórias e políticas públicas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNN, P. *Education:* its data and first principles. Londres, 1920.

PASQUALI, P. *Il nuovo asilo*. Brescia, 1903.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *In:* ______. *Escola e democracia*. 33.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.